

# LES ÉCHOS...

DES ATELIERS PERMANENTS DU CR•DSU

N°4  
2009



## ■ Repères évaluatifs de la réussite éducative

Synthèse des Ateliers permanents 2008-2009

## Sommaire

<b>Préambule</b>	<b>3</b>
<b>Contexte</b>	<b>4</b>
Le Programme de réussite éducative : une inflexion dans les politiques éducatives locales ?	
La situation en Rhône-Alpes	
Des éléments d'incertitude	
Complexité de l'évaluation	
Rappels problématiques	
<b>Questions évaluatives</b>	<b>6</b>
En quoi le PRE favorise-t-il une meilleure prise en compte des familles et des parents ?	
En quoi les actions menées permettent-elles de nouveaux types d'accompagnement des publics tant individuels que collectifs ?	
En quoi le PRE optimise-t-il les relations partenariales ?	
En quoi et comment le PRE impacte-t-il les politiques publiques locales d'éducation, de prévention et de protection ?	
<b>Nouveaux enjeux pour l'évaluation</b>	<b>14</b>
La notion d'individualisation	
La tension entre le local et le national dans le cadre de l'évaluation	
La question des métiers	
<b>Pour aller plus loin</b>	<b>18</b>
Conclusion	
Ressources	

## Préambule

Le Programme de réussite éducative<sup>1</sup> (PRE) s'inscrit dans le cadre du Plan de cohésion sociale impulsé par la loi sur l'égalité des chances de janvier 2005. Il fait suite à une longue succession de dispositifs, œuvrant à la périphérie de l'école, visant à renforcer les dynamiques locales et à lutter contre l'échec scolaire. Il participe à la consolidation d'une conception éducative dont la réussite scolaire ne devient qu'une des composantes. La principale nouveauté du PRE réside en effet dans la notion de parcours éducatif individualisé et de personnalisation du soutien apporté aux enfants. L'autre nouveauté réside dans l'intention affichée d'une approche globale des enfants et adolescents présentant des signes de "fragilité".

Après trois années d'expérimentation, le Programme de réussite éducative approche de ses premières échéances (programme initialement prévu jusqu'en 2009). Décliné sur les territoires, il s'est façonné au paysage local et à ses enjeux. Mis à l'épreuve du terrain, il a évolué chemin faisant. Aussi, au-delà des bilans quantitatifs, s'ouvre désormais le temps de penser les effets produits par ce nouveau dispositif sur le public, les acteurs à l'œuvre, le territoire.

### Un atelier permanent pour construire des repères évaluatifs

En 2008, le CR•DSU, en partenariat avec le Centre ressources enfance famille école de l'Ain et du Rhône (Creffe) et l'Union régionale des écoles des parents et des éducateurs en Rhône-Alpes (Urepera) a souhaité mener un travail d'accompagnement des coordonnateurs de la réussite éducative en vue de mieux les outiller aux évaluations à venir.

L'objectif de l'atelier n'était pas de construire un guide méthodologique ou un référentiel d'évaluation ni de livrer des outils "clés en main" aux participants. D'abord parce que des travaux de qualité ont déjà été menés et publiés par d'autres; ensuite parce qu'il semblait que le retour sur l'expérience de plusieurs années de fonctionnement pourrait être porteur d'enseignements propices à poser quelques "bonnes questions" évaluatives. Le parti pris méthodologique retenu a donc été de partir du terrain, la confrontation d'expériences locales devant susciter des interrogations et mettre en lumière des points de tension à partir desquels penser l'évaluation.

Six rencontres de travail avec un groupe fermé de coordonnateurs ont été organisées de septembre 2008 à mars 2009. Les territoires représentés ont été les suivants: Bellegarde-sur-Valserine, Pays viennois, Grenoble-Alpes-Métropole, Fontaine, Pays voironnais, Saint-Étienne, Le Chambon-Feugerolles, Saint-Fons, Vénissieux, Villefranche-sur-Saône, Thonon-les-Bains, Chambéry, Gaillard. Les échanges se sont structurés autour de quatre grandes questions, déterminées en amont du collectif puis validées par les participants:

- Une entrée par les publics et notamment les parents: en quoi le PRE favorise-t-il une meilleure prise en compte des familles et des parents?
- Une entrée par l'offre: en quoi les actions menées permettent-elles de nouveaux types d'accompagnement des publics tant individuels que collectifs?
- Une entrée partenariale: en quoi le PRE optimise-t-il les relations partenariales?
- Une entrée par les politiques publiques locales: en quoi et comment le PRE impacte-t-il les politiques publiques locales d'éducation, de prévention et de protection?

Aux prises avec la diversité, voire l'hétérogénéité des fonctionnements locaux, animateurs et participants ont été conduits tout au long de l'atelier à questionner sans répit chaque déclinaison locale du PRE. Cette confrontation des "modes de faire" potentiellement porteuse, dans un premier temps, d'effets de concurrence entre les territoires s'est ensuite transformée en une occasion d'apprécier (au sens de mesurer) la diversité et la singularité des sites.

### Une invitation au questionnement

Ce numéro des *Échos* vise à diffuser les échanges de cet atelier. Tout comme les participants, le lecteur n'y trouvera pas de "bonnes recettes" pour évaluer ni d'outils à décliner. L'enjeu est plutôt que la lecture permette à chacun de prendre connaissance des effets du dispositif tels qu'ils sont perçus par les coordonnateurs, depuis "l'intérieur" du PRE. Leur vision est à même de susciter des questions pour chaque acteur impliqué dans ce programme: "Qu'est-ce qui me fait question dans la déclinaison locale du PRE sur mon territoire?"

Les trois chapitres de ce numéro accompagnent ce questionnement. Le premier précise le contexte dans lequel s'est inscrit le travail mené dans le cadre de l'atelier permanent. Le second expose, pour chaque question évaluative définie, la vision que les coordonnateurs ont des effets du dispositif. Le dernier enfin propose trois nouveaux enjeux pour l'évaluation. Des zooms par territoire illustrent quelques pratiques et leurs effets ou les effets probants du programme.

Dans cette année 2009, charnière pour la politique de la ville, souhaitons que ce numéro des *Échos* vous apporte de quoi nourrir votre réflexion.

<sup>1</sup> Par commodité de lecture, nous avons pris l'option d'utiliser le terme de PRE (Programme de réussite éducative), terme de la circulaire du 14 février 2006, même si certains sites utilisent le terme de DRE (Dispositif de réussite éducative)

Cet atelier d'échanges s'est mis en place dans un contexte national et régional qu'il convient de rappeler pour mieux comprendre les enjeux de l'évaluation du Programme de réussite éducative. La nouveauté du dispositif, son " poids " en région Rhône-Alpes, les indications nationales sur sa poursuite (ou leur absence au démarrage de l'atelier) sont autant d'éléments à prendre en compte pour penser le travail d'évaluation à mener.

## Le Programme de réussite éducative: une inflexion dans les politiques éducatives locales?

La caractéristique principale du PRE est de prendre acte de la critique théorique forte qu'avait faite Jacques Donzelot<sup>1</sup> quant à la politique de la ville. Pour cet auteur, dans sa comparaison avec les États-Unis, la politique de la ville à la française aurait fait le choix du territoire (option " *place* ") plutôt que celui des populations (option " *people* ") au nom de la mixité. D'une certaine façon, le PRE entérine cette critique en insistant sur la notion de publics les plus en difficultés sur les territoires de la politique de la ville. La principale nouveauté du PRE réside en effet dans la notion de parcours éducatif individualisé et de personnalisation du soutien apporté aux enfants, notions qui vont être reprises très rapidement d'ailleurs par l'Éducation nationale avec la mise en place expérimentale dès la rentrée de septembre 2005 des programmes personnalisés de réussite éducative<sup>2</sup>. L'autre nouveauté du PRE réside dans l'intention affichée d'une approche globale des enfants et des jeunes de 2 à 16 ans présentant des signes de " fragilité ".

Le PRE s'inscrit donc, en la renouvelant, dans la longue chaîne des actions publiques visant la territorialisation des politiques éducatives et la lente émergence des collectivités locales comme animatrices de ces politiques. Les premiers travaux d'évaluation ont montré que ce dispositif impactait autant du côté de l'Éducation nationale, que des conseils généraux à travers leurs missions relatives à l'aide sociale à l'enfance. Par ailleurs, et suite aux deux lois du 5 mars 2007, le champ de la protection de l'enfance et de la prévention de la délinquance se transforme lui aussi. Entre protection et prévention, c'est toute la chaîne des intervenants auprès des familles et des enfants qui se trouve recomposée : maire, procureur de la république, juge des enfants, président du conseil général, inspecteur d'académie et directeur de Caisse d'allocation familiale (CAF) pour la chaîne hiérarchique; travailleurs sociaux, enseignants, policiers et acteurs de terrain pour la chaîne opérationnelle.

La réussite éducative doit donc être replacée dans ce contexte de mutations institutionnelles importantes. Elle est au cœur de trois politiques publiques :

- les politiques publiques relatives à la protection de l'enfance ;
- les politiques publiques relatives à la prévention de la délinquance ;
- les politiques éducatives.

## La situation en Rhône-Alpes

En 2008, le Programme de réussite éducative en Rhône-Alpes représente 50 dispositifs et 3 internats. L'enveloppe consacrée au PRE avoisine les 9 millions d'euros.

Dans la suite de la mise en place du dispositif, différents lieux ont été initiés pour réfléchir collectivement tant sur le fond que sur la forme de ce dispositif :

- l'atelier régional permanent de la réussite éducative en 2006 et 2007 animé par le CR•DSU et l'INRP (Institut national de la recherche pédagogique) ;
- le séminaire " réussite éducative ", soutenu par le Secrétariat général aux affaires régionales et piloté par le Centre Alain Savary de l'INRP, avec le concours de Gilles Herreros (sociologue à l'université Lyon 2), a réuni une quinzaine de professionnels de la région Rhône-Alpes particulièrement concernés par ce dispositif (opérateurs, chargés de mission de centre de ressources, acteurs institutionnels, coordonnateurs de réussite éducative, représentants d'associations de parents) ;
- une formation à destination des coordonnateurs animée par le CCRA (Collège coopératif Rhône-Alpes).

Ces différents lieux d'échanges ont déjà permis une première capitalisation sur le sujet. En témoignent le numéro 46 des *Cahiers du DSU*<sup>3</sup> ou encore le premier numéro des *Échos des ateliers permanents du CR•DSU*<sup>4</sup>. La conclusion de ce dernier est explicite. Après l'urgence des réponses aux appels à projet, la mise en place juridique de la structure porteuse, la montée en charge s'opère progressivement et la courbe d'expérience des sites monte : est venu le temps des questions évaluatives. Il s'agit " *d'évaluer les effets produits auprès des publics visés, au regard des effets attendus en terme de changement et dans une démarche autre que quantophrénique (maladie de la mesure)* ". Ce présent numéro des *Échos* s'inscrit dans le prolongement de ce travail de capitalisation des réflexions autour de la réussite éducative.

<sup>1</sup> J. Donzelot, *Faire société. La politique de la ville aux États-Unis et en France*. Seuil, 2003.

<sup>2</sup> Cf. le rapport 2005-048 de l'IGEN, *Programmes personnalisés de réussite éducative*, juin 2006. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/48/3/2483.pdf>

<sup>3</sup> *Politiques éducatives locales : un puzzle en construction*, Les Cahiers du DSU n°46, printemps-été 2007

<sup>4</sup> *Le projet de réussite éducative. Points de repères pour agir*, Les Échos des ateliers permanents du CR•DSU n°1, juin 2007, p. 18

## Des éléments d'incertitude

La rentrée de septembre 2008 fut marquée par trois éléments d'incertitude qu'il faut pointer dans la mesure où ils ont pu interférer dans les travaux d'évaluation et dans la mission de réflexion sur l'évaluation de la réussite éducative. Tout d'abord, le Comité interministériel des villes de juin 2008<sup>5</sup> n'a apporté aucune avancée quant au devenir des Programmes de réussite éducative tant au regard de leur extension que de leur pérennisation. Par ailleurs, la réforme interne à l'Éducation nationale, avec la mise en place des deux heures d'aide personnalisée aux élèves en difficulté et l'extension de l'accompagnement éducatif, a posé sur les sites concernés la question de l'articulation de cette nouvelle mesure propre à l'Éducation nationale avec les mises en œuvre locales du Programme de réussite éducative. Enfin, la demande d'évaluation nationale du dispositif n'est pas encore pleinement formalisée et se résume aujourd'hui aux remontées des données locales par les préfetures à l'Acse (Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances) et à l'enquête nationale confiée au bureau d'études Trajectoires-groupe Reflex<sup>6</sup>. Or, au niveau local, ces données consolidées sont difficilement utilisables dans une perspective d'amélioration.

## Complexité de l'évaluation

La question de l'évaluation des politiques publiques en France reste encore dans un certain flou méthodologique. L'individualisation des parcours au sein de la réussite éducative fait que la recherche des impacts traditionnels sur un territoire est, par exemple, moins investie. Pour le dire autrement, l'évaluation des dispositifs territorialisés pose toujours la question de la recherche des impacts à trois niveaux très différents :

- les impacts sur le territoire et les dynamiques sociales et locales à l'œuvre, leurs évolutions et transformations ;
- les impacts sur les systèmes d'acteurs et la transformation des coopérations et des co-productions ;
- les impacts sur les bénéficiaires des dispositifs et donc les effets des dispositifs en direction des individus ciblés.

Tenir ensemble ces trois niveaux d'impacts peut souvent s'avérer lourd et fastidieux. Il faut donc répéter qu'il n'est pas possible de tout évaluer, d'une part, que toute évaluation laisse de côté un certain nombre de questions, d'autre part, et qu'enfin l'évaluation doit obliger à relire et restructurer les objectifs de départ. En particulier, il reste aujourd'hui très difficile d'évaluer des effets probants propres au PRE alors même que ce dispositif est articulé à une somme d'autres modes de prise en charge des enfants tant en interne à l'Éducation nationale qu'en externe (Contrat urbain de cohésion sociale, CEL, CEJ, CLAS, VVV, Ateliers santé ville, veille éducative ou encore programme personnalisé de réussite éducative...), sans compter les missions traditionnelles de droit commun de prévention et de protection. Enfin, l'évaluation est rendue complexe par la nécessité de croiser les regards des professionnels concernés. Le présent document doit donc être lu avec ces réserves à l'esprit.

## Rappels problématiques

Dans la somme des travaux déjà engagés autour de l'évaluation de la réussite éducative, deux au moins nous paraissent importants à rappeler par les questions problématiques qu'ils soulèvent.

Le premier avait déjà mis en garde sur un risque inhérent à la réussite éducative qu'il est impératif de rappeler : *“ On avait pu le remarquer avec le contrat éducatif local : il est rare que soit posée la question de “l'éducation”. Il pourrait bien en être de même avec la réussite éducative. On traite le symptôme, et dans l'immédiat. On tend à évacuer les causes, on reste sur la procédure. On parle de dispositif ou d'actions, mais pas d'éducation. La question est-elle même toujours posée, dans les équipes locales de réussite éducative, de ce que l'on entend par “réussite” ? ”*<sup>7</sup>

Le second conclut un travail d'accompagnement d'un groupe de coordonnateurs en Seine-Saint-Denis tout au long de l'année 2007 en pointant deux grandes questions : *“ celle des limites de la réussite éducative au regard des missions de la protection de l'enfance et plus largement des services de droit commun, d'une part, et celle de la légitimité des coordonnateurs à impulser des logiques transversales et à trouver les moyens de leur institutionnalisation, d'autre part ”*<sup>8</sup>. Cette dernière question était d'ailleurs centrale lors du bilan en mai 2008 de la première formation des coordonnateurs organisée en région Rhône-Alpes par le CCRA.

Finalité de l'éducation, sens de la réussite, place du dispositif dans un enchevêtrement de dispositifs existants ou à venir, interrogation sur la légitimité sont autant d'interrogations à avoir en tête avant d'aborder les questions d'évaluation.

<sup>5</sup>Dossier de présentation du CIV du 20 juin 2008 téléchargeable : [www.espoir-banlieues.fr](http://www.espoir-banlieues.fr)

<sup>6</sup>Analyse des résultats de l'enquête sur les PRE 2008, Trajectoires-Groupe Reflex, septembre 2008

<sup>7</sup>Cf. D. Glasman, O. Joly-Rissoan, *Le programme de réussite éducative : mise en place et perspectives*. DIV, juin 2006, p. 47

<sup>8</sup>S. Morel, *La réussite éducative en Seine-Saint-Denis. Nouvelles pratiques professionnelles*. Profession Banlieue, décembre 2007

## Glossaire

CEL: contrat éducatif local  
CLAS: contrat local d'accompagnement à la scolarité  
CEJ: contrat enfance jeunesse  
VVV: ville vie vacances

Autour de quatre questions évaluatives, les coordonnateurs PRE donnent leur vision des effets du dispositif sur les enfants concernés et leurs parents, les relations partenariales et le paysage institutionnel. Les plus-values repérées n'ont pas de valeur scientifique mais mettent en lumière des impacts qu'il pourrait être intéressant de confirmer ou d'infirmer via une évaluation locale plus fine.

## En quoi le PRE favorise-t-il une meilleure prise en compte des familles et des parents ?

Centré sur l'enfant, le PRE cherche aussi à construire de nouvelles relations avec les familles. La première question évaluative tente de repérer les différentes plus-values apportées dans le lien aux familles.

### Du temps pour les familles

D'une certaine façon, le PRE se trouve placé dans une fonction de tiers entre les familles et les institutions. Raison pour laquelle, sur certains sites, ce sont exclusivement les familles qui interpellent le dispositif. Un travail partenarial, en amont, en lien avec un groupe de parole de parents a permis de favoriser cette sollicitation. Les parents qui s'investissent dans la réussite éducative y ont une autre démarche : ils sont aussi force de propositions et d'actions.

Du coup, pour certains, la manière dont les familles sont prises en compte dans le dispositif et les relations instaurées semblent en constituer la première plus-value. Une autre relation se noue dans un cadre différent de celui proposé traditionnellement par les travailleurs sociaux. Le premier entretien avec les familles permet d'initier le parcours et de constituer un moment où elles ont plus de temps pour évoquer leurs difficultés, ce qui permet de faire émerger plus simplement leurs besoins, en particulier sur le champ de la santé.

### Une approche globale

Si la notion de tiers a fait débat entre traduction et médiation, sas ou strate supplémentaire, une seconde plus-value du dispositif semble résider dans la notion d'approche globale des enfants et des familles. Celle-ci est permise par le diagnostic initial de la situation lorsqu'il est fait avec les familles. Cependant, cette notion touche très vite sa limite : comment par exemple la réussite éducative peut-elle intervenir sur des questions de logement ? Lorsqu'on repère un enfant en difficulté, dans une fratrie de 4 ou 5 enfants résidant dans un F2, quelle peut être la marge de manœuvre du dispositif ? Au-delà de ces limites objectives, l'approche globale pose très vite des questions de professionnalités et de capacité des professionnels à tenir ensemble cette approche globale, cela passe par une ré-interrogation de leur pratique. Troisième plus-value : le dispositif permet de réinterroger les pratiques des différents professionnels concernés par les publics et de permettre à chacun (familles et professionnels) de reconsidérer sa place. L'accompagnement des familles pose alors des questions éthiques classiques dans le travail social : accompagner sans juger ni culpabiliser les familles, tel est l'enjeu.

Le diagnostic de la situation initiale est donc déterminant car il permet d'appréhender cette globalité et de poser des objectifs pour un parcours à venir. La présence d'un psychologue peut alors s'avérer nécessaire dans la mesure où elle permet de compléter le diagnostic de la situation.

## Sur le terrain

Vénissieux

69

### Le premier entretien avec la famille : un temps pour parler de son histoire de vie

À Vénissieux, les enfants les plus fragiles sont repérés par les professionnels de terrain (enseignants notamment) qui informent les parents de l'existence du Programme de réussite éducative et les invitent à donner leur accord pour une inscription au PRE.

La coordinatrice du PRE propose alors un entretien aux parents. Cette première rencontre vise à recueillir le point de vue des parents sur la situation de leur enfant. Elle est l'occasion de balayer des thèmes comme la personnalité de l'enfant, son rythme de vie, ses difficultés scolaires, sa relation à l'école, la relation parents/enfants, ainsi que

les difficultés propres de la famille...

À la faveur des entretiens réalisés jusqu'à ce jour, il apparaît que ce temps offre un cadre d'expression parfois inédit pour des personnes très isolées (absence de famille, d'amis, non maîtrise de la langue). Être écouté, parler de son enfant, de son histoire de vie, être pris en compte "en particulier" modifie la relation traditionnelle, à "sens unique", des institutions vers les familles et permet une première mobilisation des parents. Cela donne ensuite la possibilité au PRE d'occuper une fonction de relais : faire comprendre ce qui est dit par les professionnels, favoriser la prise

de conscience de la difficulté par la famille. Cette rencontre est aussi l'occasion, si l'enfant est présent, de voir ce qui se joue dans la relation parent/enfant et de mieux cerner cette problématique. Au besoin, le PRE reprendra contact téléphoniquement avec les parents pour aborder les points qui n'ont pu l'être en présence de l'enfant. Cette disponibilité d'écoute du PRE est appréciée des parents. Un travail est en cours pour mesurer l'impact de l'action du PRE sur les enfants et leur famille à travers l'évaluation de plusieurs parcours.

●●● Contact : Sylvie Rechatin, 04 72 21 40 67

## Recueillir la parole des familles

La signature des parents est souvent demandée à l'entrée du dispositif, elle permet de clarifier un diagnostic partagé et des écarts de communication entre les différents interlocuteurs de l'enfant. Les parents apprennent à mieux connaître les difficultés appréhendées par les professionnels. La quatrième plus-value du PRE réside alors dans la manière de poser et de partager avec les familles les difficultés repérées avant de mettre en place des actions pour y répondre.

Les formes en sont variables. Ainsi, un site sépare les temps de présentation. Un premier temps d'accueil des familles se fait où différents points sont abordés (vie dans le quartier, vie des enfants, etc.). Dans un second temps, la rencontre se fait au domicile des familles pour une présentation du PRE. Celui-ci ne constitue donc pas une injonction pour les familles mais bien une proposition où l'importance première est le recueil de la parole des familles. Un indicateur assez simple de mesure d'implication des familles peut être construit en mesurant le nombre de familles sollicitées pour entrer dans le dispositif et le nombre de refus que ces familles apportent lors de la proposition de parcours. Globalement, les coordonnateurs estiment que les refus des familles sont assez rares confirmant sans doute le bien-fondé de ces rencontres initiales.

## Un révélateur des réponses locales proposées aux familles

Le travail avec les familles et la réflexion collective sur l'offre de solutions et de parcours renvoient à la politique éducative locale et à l'offre du territoire. Partir des besoins des familles et des enfants permet de mettre à jour les offres existantes en réponse ou les offres à créer. La fonction d'écoute et de lieu de parole en direction des familles prend tout son sens : la réussite éducative est un des rares lieux où des parents peuvent aborder la notion de parcours éducatif de leur enfant et être mieux informés des possibilités du territoire.

## Des changements en cours

Si l'on regarde ce que le dispositif a changé dans le rapport aux familles, on peut constater les points suivants :

- un changement du regard porté sur les familles,
- une multiplication des portes d'entrées pour apporter des solutions,
- une capacité des familles à apporter leur propre diagnostic de la situation,
- les familles ne sont plus prises en défaut par les institutions mais écoutées : elles peuvent donc mieux exprimer leur besoin d'aide,
- certaines communes se lancent dans des plaquettes d'information en direction des familles sur le PRE pour accroître leur sollicitation,
- certaines familles accompagnées en mobilisent d'autres dans le dispositif, un effet d'entraînement se crée,
- une prise en compte des familles dans l'évaluation du travail d'accompagnement mené.

## Sur le terrain

Agglomération de Villefranche-sur-Saône

### Les parents sollicitent le Programme de réussite éducative

69

Parmi ses principes, la charte de déontologie du PRE de l'agglomération de Villefranche-sur-Saône retient que "les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant". La traduction en actes de ce principe a conduit l'équipe de réussite éducative à opter pour une sollicitation directe par les familles. Informés de l'existence du PRE par les acteurs avec lesquels ils sont en contact (enseignants, animateurs, associations locales...), les parents sont ainsi invités à entrer en relation avec le PRE. Ils seront ensuite accueillis et écoutés par le coordonnateur et la référente lors d'une première rencontre à l'issue de laquelle ils donneront ou non leur accord pour entrer dans le dispositif. En plaçant le PRE en position de tiers neutre et indépendant des institutions, ce choix méthodologique vise la mise

en place d'un contexte favorisant l'adhésion des familles. Il s'agit ainsi de rétablir une symétrie dans la relation entre parents et institutions, sans pour autant devenir "prestataire" des familles. L'équilibre entre la parole des parents ("savoir profane") et celle des professionnels ("savoir expert") est recherché tout au long du parcours. Dans ce cadre, une grande attention est portée sur la valorisation des ressources familiales. Après deux années de fonctionnement, plusieurs constats viennent conforter le choix d'une sollicitation directe par les familles. D'abord, elles viennent effectivement vers le dispositif. Un des effets non souhaité de ce choix pourrait être que les parents les plus en difficulté ne s'adressent pas au dispositif. C'est pourquoi le PRE a mis en œuvre des actions pour aller

vers ces familles (ex : médiateur-interprète, atelier de médiation culturelle et linguistique...). Les associations de quartier jouent également un rôle de relais vers le dispositif pour des familles parfois au bord de la rupture avec les institutions. Ensuite, toutes les familles ayant sollicité le PRE ont donné leur accord pour entrer dans le dispositif. Enfin, au terme de l'accompagnement, les parents formulent des retours positifs et insistent sur la plus-value de la posture d'écoute et d'accompagnement. Quant aux institutions, le principe de libre adhésion, qui place le dispositif dans le registre de la prévention plutôt que de la contrainte, leur a permis de clarifier le rôle du PRE et de développer un partenariat de qualité.

•••Contact : Denis Pacard, 04 74 09 92 18

## En quoi les actions menées permettent-elles de nouveaux types d'accompagnement des publics tant individuels que collectifs ?

La réussite éducative s'inscrit dans une histoire et un contexte spécifiques à chaque collectivité locale. De ce point de vue, elle a obligé, au départ, à s'interroger sur l'offre existante avant de travailler peu à peu sur de nouveaux types d'accompagnements.

### Relire l'offre du territoire

La réussite éducative a souvent permis de relire la totalité de l'offre existante et de retravailler sur chacune des actions existantes, en particulier l'accompagnement à la scolarité. Cela a permis de clarifier les visées de chaque action et de préciser le public ciblé. Il n'y a donc pas eu forcément de création d'une nouvelle offre éducative mais bien une transformation de celle-ci avec des changements de mission pour certains professionnels et des redéploiements de moyens financiers.

Le contexte spécifique de mise en place de la réussite éducative a aussi joué. Sur certains sites, les montages financiers ont surtout permis de déplacer des actions financées par le contrat de ville vers la réussite éducative. On ne s'est donc pas trouvé dans

une volonté institutionnelle de créer une nouvelle offre mais bien dans la volonté de relire les actions existantes. Cette relecture des actions a permis de renforcer les exigences en termes de contenu, d'objectifs réalisables, de critères d'évaluation et de taux d'encadrement par enfant... De la même manière, sur la thématique de la santé, une pléthore d'associations interviennent déjà, le droit commun met en place lui aussi des actions. L'accent a donc été mis non pas sur la création de nouvelles offres mais bien sur l'accompagnement des familles et des enfants vers le droit commun et les offres existantes. Bien souvent, par exemple, les enfants étaient orientés sur des actions d'accompagnement à la scolarité non pas en fonction de leurs besoins mais par connaissance préalable des ressources locales. Un travail sur les inscriptions dans les différentes actions menées autour de l'accompagnement à la scolarité permet alors aux enfants d'aller vers des actions orientées par des professionnels en fonction de leurs besoins. Nouvel effet du PRE donc : rendre cette offre plus lisible et mieux préciser les besoins des publics au regard des solutions possibles.

## Sur le terrain

Gaillard

74

### Permettre à chaque dispositif de (re)trouver sa juste place

Les premiers suivis individualisés réalisés par le Programme de réussite éducative de Gaillard révèlent l'inadéquation, pour certains enfants, des actions d'accompagnement à la scolarité suivies au regard de leurs besoins effectifs. L'étude surveillée est-elle vraiment adaptée à un enfant qui ne "tient pas sur sa chaise" ? Pourquoi cet enfant a-t-il été orienté ici plutôt qu'ailleurs ? Émanant du groupe technique du PRE, un groupe de travail, composé des directeurs des écoles élémentaires et du collège de la commune ainsi que des opérateurs (dont le service animation de la municipalité), se saisit de ces premiers constats en se fixant comme objectif de renforcer la cohérence et l'efficacité des réponses en matière d'accompagnement à la scolarité. Les constats étayés signalent que,

si bon nombre d'enfants sont inscrits à des actions d'accompagnement à la scolarité, la plupart d'entre eux ont choisi un dispositif proche du domicile, animé par un intervenant connu. Peu ont été guidés par un professionnel qui aurait défini leurs réels besoins. Les partenaires notent aussi le manque de lisibilité du "paysage" : club coup de pouce, étude surveillée, aide personnalisée, CLAS, accompagnement éducatif. Partant de la définition des types de besoins des enfants du primaire et du secondaire en matière d'accompagnement à la scolarité, le groupe définit l'état actuel de la couverture de ces besoins puis, dans un second temps, travaille une procédure commune d'inscription. Désormais, l'entrée d'un enfant dans un dispositif est conditionnée au repérage des difficultés scolaires

par les enseignants. Ces derniers prennent contact avec les familles pour leur proposer un accompagnement et les dirigent vers l'opérateur chargé de leur inscription. Pour conforter la démarche, certains dispositifs ont été étendus à toutes les écoles de manière à obtenir une couverture optimale des besoins. La prochaine étape consistera à offrir des temps de formation communs aux intervenants des dispositifs. L'orientation de chaque enfant vers le dispositif adapté permet au PRE d'être sollicité pour les situations atypiques qui nécessitent un accompagnement "cousu main". Le PRE se resserre ainsi sur son cœur de mission dans le cadre d'une démarche individualisée.

●●● Contact : Marie Chalmandrier,  
04 50 39 67 02



## Une faible offre nouvelle au démarrage des dispositifs

Si, au démarrage, un transfert des actions du contrat de ville vers la réussite éducative fut souvent fait, ce n'est qu'au fil du temps, avec la question de la réorientation des crédits, que de nouvelles réflexions sur l'offre sont apparues.

Cette question du redéploiement initial des financements vers les actions déjà existantes n'est pas neutre dans la mesure où, ensuite, les évaluations nationales réalisées ont montré que globalement les actions financées dans le cadre de la réussite éducative sont des actions collectives.

Les actions nouvelles ont surtout été lancées sur les questions de santé. Il ne s'agissait pas tant de créer une offre de soins que de travailler l'accompagnement des personnes vers le soin et donc le droit commun. Par ailleurs, sur certains sites, des actions nouvelles ont été mises en place dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire en collège.

De fait, après le temps long de montée en charge du dispositif, la question de la production d'une offre nouvelle commence juste à se poser sur certains sites. Un risque de dérive subsiste cependant : qu'il y ait des sites où l'on revienne à redonner de l'aide sociale à des familles sur des critères moins contraignants pour pallier l'absence d'offre sur le territoire.



## Sur le terrain

Saint-Fons

69

### Les "journées éducatives", une réponse nouvelle à la situation de jeunes exclus temporairement du collège

Après plusieurs sanctions au sein du collège, l'exclusion temporaire doit faire prendre conscience au jeune de la gravité de ses actes en le mettant à l'écart de l'établissement. Mais le collège de Saint-Fons constate que, pour certains jeunes, la sanction d'exclusion n'a pas l'effet escompté, voire même, produit parfois l'effet inverse ("Dehors, j'étais tranquille, sans contrainte d'horaires, de tenue"). Le centre social, situé à proximité du collège, fait quant à lui mention de jeunes exclus qui "traînent" aux abords de la structure. Enfin, certains parents se sentent démunis à l'annonce de la sanction. À partir de ces constats, le Programme de réussite éducative de Saint-Fons a organisé une réflexion entre professionnels pour élaborer une action d'accompagnement de ces jeunes

en risque de décrochage scolaire. La réflexion a abouti à la mise en place de "journées éducatives". S'adressant à un groupe de six élèves maximum, exclus pour trois jours, ces journées visent à rendre constructive la période d'exclusion. Il s'agit de permettre à l'élève de comprendre la sanction, d'améliorer son "estime de soi" et ses attitudes sociales, de redonner sens à sa scolarité. Les journées se déroulent en dehors du collège et sont composées d'interventions et de temps d'échanges, encadrés par un animateur de la commune et le référent PRE qui assurent le "fil rouge" du programme. Au terme de trois sessions expérimentales, le bilan, qui sera réalisé en juin, paraît d'ores et déjà positif. D'abord, il n'y a jamais eu aucune absence, aucun retard des jeunes.

La procédure, établie en amont, explique en grande partie ce résultat : rencontre des parents par le PRE pour leur proposer cette "offre", pas d'injonction, accompagnement de l'enfant par ses parents le premier et le dernier jour. Le collège constate rapidement des effets au retour des élèves.

Pour certains, l'accompagnement a valeur "d'électrochoc", permettant l'évolution positive du comportement. Pour d'autres, le travail entérine la nécessité de rechercher d'autres solutions (nouveau collège, mesure éducative...). D'où l'importance du travail d'accompagnement individuel poursuivi par le PRE au terme des journées. Enfin, l'action permet aux professionnels de partager de nouveaux constats et d'engager d'autres projets.

●●● Contact : Aurélie Fuentes, 04 72 09 20 42

### L'accompagnement comme nouvelle offre et ses limites

Du coup, s'il y a production d'une nouvelle offre, il s'agit moins d'actions que de types de prise en charge et de renforcement de l'accompagnement des publics par des professionnels bien souvent déjà en place.

Sur un site, les exemples d'actions innovantes renvoient à la constitution de petits ateliers de re-motivation scolaire qui concernent quatre à cinq enfants. À partir d'une orientation par les enseignants, les enfants travaillent, au sein du centre social, l'estime de soi et la confiance en soi comme préalable à la réussite scolaire. Le PRE a permis de réduire le nombre d'enfants pris en charge dans les accompagnements existants pour favoriser des actions semi-collectives. C'est surtout sur les accompagnements que les crédits sont venus apporter de la nouveauté alors même que certains élus attendaient une part importante des crédits sur des actions et une faible part sur l'ingénierie. De fait, la part de l'ingénierie relative à l'accompagnement doit rester importante, même si elle vient re-questionner l'accompagnement social traditionnel.

Néanmoins, le contexte propre à chaque site quant au fonctionnement des institutions de droit commun interroge : lorsque le PIJ (Point information jeunesse)

ou le travail social du conseil général voit ses moyens diminuer, le PRE se retrouve à accompagner des publics qu'il ne devrait pas forcément suivre mais qui ne trouvent pas d'autres solutions ailleurs.

### Le dispositif comme révélateur du manque d'offre sur le territoire

Le PRE joue alors une autre fonction importante : il sert de révélateur des réponses institutionnelles ou des manques de réponses sur un territoire. Cela est particulièrement vrai du côté des questions de santé. On s'aperçoit que de nombreuses réponses de droit commun existent mais ne sont pas toujours mobilisées, en particulier dans l'accès aux soins et la mobilisation des droits sociaux. On repère, de manière similaire, comment certaines professions libérales de santé refusent les publics en CMU (Couverture maladie universelle). S'il s'agit d'accompagner des familles (c'est le rôle du PRE), il ne doit pas se substituer au droit commun. Sur l'orthophonie, on constate sur certains territoires que l'offre n'est pas présente, il s'agit alors de se demander comment amener le droit commun à répondre à ces nouveaux besoins.

## Sur le terrain

Chambéry

73

### L'exemple du parcours de Frédéric

Octobre 2006 : le collège s'inquiète de la situation de Frédéric. Ce jeune scolarisé en sixième est déjà souvent absent. Une rencontre est organisée par le collège, mais Frédéric reste globalement muet ne répondant que par mots très brefs, parfois un hochement de tête.

En novembre, l'Équipe pluridisciplinaire de soutien (EPS) décide de nouer le contact avec la famille qui s'avère ouverte à une possibilité d'accompagnement. Parallèlement, un module dit de "remobilisation" est créé pour répondre aux besoins de quatre jeunes présentant des problématiques comparables.

Frédéric y participe fin janvier. Les éducateurs notent que Frédéric est très en demande de relation avec l'adulte. Il fait partie des élèves qui ont accepté ce qui lui était renvoyé en terme de comportement et qui souhaitait le maîtriser davantage. Cependant le travail sera difficile car son côté "dur" lui sert

de protection et l'abandonner serait sans doute pour lui se mettre en danger au regard des codes du quartier.

À l'issue de ce module, l'EPS propose un suivi sur le long terme pour ce jeune, suivi qui sera assuré par un éducateur à partir de mars 2007, en lien étroit avec la famille. L'année scolaire se termine sans incident majeur. À la rentrée, Frédéric est intégré en Segpa (Section d'enseignement général et professionnel adapté). Le travail dans et avec la famille se poursuit toute l'année scolaire.

En septembre 2008, l'éducateur alerte le directeur de la Segpa en raison du comportement très perturbé de Frédéric. Celui-ci confie son désarroi devant un évènement familial arrivé durant l'été et il autorise l'éducateur à interpeller l'EPS. Lors de la réunion de l'EPS, le collège dresse le portrait d'un élève difficile, agressif,

régulièrement sanctionné.

L'éducateur mentionne des relations détériorées entre le jeune et sa mère. Pourtant, tous notent aussi un attachement au collège. Il est alors proposé que Frédéric intègre la classe-relais, tout en mettant en place un accompagnement renforcé : Frédéric rencontre matin et soir l'éducateur qui fait le point quotidiennement avec le directeur de la Segpa. Ces informations remontent chaque jour au coordinateur du PRE. Le message que l'ensemble des acteurs réunis par le PRE souhaitent faire passer à Frédéric est : "on ne te laisse pas tomber".

En avril 2009, Frédéric a réintégré sa classe, renoué avec le football et se rend régulièrement à la maison des adolescents pour "parler". Pour l'année prochaine, le directeur de la Segpa et Frédéric travaillent à une inscription en quatrième générale.

●●● Contact : Luc Lauwerjat, 04 79 33 63 04

## En quoi le PRE optimise-t-il les relations partenariales?

Le lien aux partenaires dépend fortement de la manière dont le dispositif s'est construit localement au regard de son portage institutionnel, mais aussi de la manière dont les coordonnateurs sont positionnés par rapport aux services municipaux. Il existe une très grande disparité de points de vue qui induit des postures professionnelles des coordonnateurs chaque fois très spécifiques.

### Construire le partenariat

Au démarrage du dispositif, le travail sur les chartes de confidentialité a permis de nouveaux partenariats, en particulier avec les travailleurs sociaux du conseil général. Ces constructions ont été plus ou moins longues selon les sites et selon les prises de position politique, notamment des conseils généraux. Même si les chartes signées ne sont pas toujours opérantes, elles ont néanmoins permis d'accueillir différents partenaires aux enjeux de la réussite éducative. Certains sites montrent bien que les travailleurs sociaux ou les CMP (Centres médico-psychologiques) ont sérieusement modifié leurs représentations de la réussite éducative, que le travail partenarial produit ses effets dans la manière dont les informations sont aujourd'hui partagées ; ce qui n'était pas envisageable

il y a trois ans. De la même manière, les liens avec l'Éducation nationale ont progressé sur certains sites, en particulier sur la communication des données chiffrées. Un site a pu aussi négocier avec l'Inspection académique un temps de décharge supplémentaire pour les directeurs d'école primaire. Sur certains sites, un document de cadrage entre la ville, l'Inspection académique et le conseil général a été travaillé de manière à assurer un meilleur fonctionnement des EPS. Il a permis que le conseil général libère du temps pour deux assistantes sociales pour ce dispositif. Par ailleurs, la région Rhône-Alpes, avec son dispositif spécifique pour les 16-18 ans<sup>1</sup>, peut aussi jouer un rôle d'effet levier important. Sur l'aspect financier, on constate que certains partenaires ou collectivités impliquent fortement leurs services de droit commun et que c'est un point qui doit être valorisé dans le cadre d'une évaluation financière.

Enfin, il existe une dimension cachée propre à la dynamique d'acteurs et qui échappe à l'évaluation : c'est tout le travail de tisseurs de liens des coordonnateurs qui, par la mise en réseau qu'ils opèrent, trouvent des solutions adaptées pour des situations complexes sans que les enfants concernés n'entrent dans le dispositif et ne soient comptabilisés comme tels.

<sup>1</sup> En 2008, la Région Rhône-Alpes a lancé par appel à projets la mise en œuvre, à titre expérimental, d'un dispositif régional de réussite éducative pour les jeunes de 16 à 18 ans

## Sur le terrain

Pays vironnais

38

### La situation de Sylvain, 17 ans, révélatrice d'un maillage partenarial resserré

Sylvain est en décrochage scolaire depuis 6 mois. Après avoir "démissionné" de son établissement scolaire, il se rend à la Mission générale d'insertion (MGI) de l'Éducation nationale mais ne poursuit pas le contact. Dans le cadre de ses suivis, la MGI téléphone aux parents de Sylvain pour avoir de ses nouvelles. Elle apprend alors qu'il ne fait rien de ses journées. La situation familiale est très conflictuelle. La MGI propose à la mère du jeune homme de rencontrer la coordinatrice du Dispositif de réussite éducative (DRE) pour un premier échange. La mère de Sylvain a sollicité le conseil général pour bénéficier d'une mesure éducative à domicile afin de l'accompagner dans la relation avec son fils. Elle accepte néanmoins une intervention complémentaire dans le cadre du DRE. La situation de Sylvain est bien connue des membres de l'Équipe pluridisciplinaire de soutien :

en effet, il est passé par plusieurs établissements scolaires, par la MGI puis la mission locale. Régulièrement il se met en rupture avec les professionnels et "disparaît". L'EPS propose qu'un accompagnement par un éducateur spécialisé soit proposé au jeune en lien étroit avec l'éducatrice en charge de la mesure éducative et de la conseillère de la mission locale. Il s'agit d'établir une relation régulière avec ce jeune, de le remettre dans une dynamique de travail pour le sortir de son oisiveté. La coordinatrice contacte régulièrement tous les professionnels impliqués. Dans un premier temps, l'objectif est atteint : Sylvain participe à plusieurs chantiers proposés par la mission locale. L'appréciation de son travail est très positive. Mais, à la fin du dernier chantier, il ne se présente pas au temps de bilan et rompt les contacts instaurés. L'EPS questionne ce nouveau décrochage et demande à l'éducateur de reprendre contact avec ce jeune.

Aller au devant de la demande d'un jeune ne fait pas partie des pratiques habituelles de la profession mais l'EPS est convaincue de la nécessité de la démarche. L'éducateur accepte de modifier son approche. Après un nouvel accompagnement, Sylvain est aujourd'hui employé en CDD dans une entreprise. La situation familiale s'est améliorée. En développant un maillage partenarial resserré et en créant un cadre d'échanges réguliers entre professionnels, le DRE aura permis de ne pas "perdre de vue" Sylvain et de lui proposer un mode d'accompagnement personnalisé. Après une année de fonctionnement, un point d'étape sera fait avec l'ensemble des acteurs afin de mesurer l'impact du DRE sur leurs fonctionnements respectifs, d'identifier les modifications de leurs pratiques professionnelles ainsi que les effets induits.

●●● Contact : Katy Tari, 04 76 93 17 71

## La question du droit commun

Idéalement, le PRE devrait travailler dans les trous des institutions existantes et donc travailler seulement à leur mise en cohérence et non pas en substitution. À la limite, comme le soulignait un participant, "si toutes les actions du droit commun fonctionnaient, il n'y aurait pas besoin du PRE".

Cependant, sur de nombreux sites, les réponses de droit commun manquent. Dans le rapport au droit commun, les professionnels qui identifient une difficulté sollicitent le PRE lorsqu'ils estiment ne pas pouvoir traiter cette difficulté en interne. La décision de faire entrer l'enfant dans le dispositif est bien collective et permet d'orienter ou pas l'enfant vers le droit commun. C'est principalement du côté de la santé mentale et de la souffrance psychique qu'un travail plus psychologique s'avère nécessaire. Certaines communes tentent d'articuler la réussite éducative avec l'Atelier santé ville<sup>2</sup> (ASV) mis en place pour mieux couvrir les besoins repérés.

<sup>2</sup>Outil initié en 2001, l'Atelier santé ville a pour objectif de rapprocher les acteurs et professionnels de santé pour qu'ils élaborent des programmes de santé publique à l'échelle locale

Par ailleurs, l'une des questions que pose l'évaluation est celle du lien au droit commun: il est souvent difficile de ne pas se substituer au droit commun pour des raisons d'urgence de prise en charge ou de déficit d'offre sur le territoire. Lorsque la réponse de droit commun tarde (exemple du CMP), une prise en charge financière peut se mettre en place. Elle peut aussi concerner les activités sportives ou artistiques. La réussite éducative pallie le droit commun sans que l'évaluation de la manière dont ce dernier fonctionne ne soit toujours faite et faisable.

La plus-value du dispositif a donc consisté très souvent à remettre toutes les personnes concernées par les questions éducatives autour de la table des discussions. Néanmoins, lorsque le droit commun se trouve démuné en terme de solutions, le PRE prend le risque de jouer un rôle de sous-traitance des questions que les autres partenaires ne peuvent traiter. Il s'agit de l'une des questions à mettre au travail sur les territoires.

## En quoi et comment le PRE impacte-t-il les politiques publiques locales d'éducation, de prévention et de protection ?

Comme tout nouveau dispositif, la réussite éducative doit se faire une place au regard des différentes politiques menées sur un territoire. Là encore, on peut repérer une très grande disparité dans la manière dont la réussite éducative vient percuter ces autres politiques publiques.

### Refaire ou pas la protection de l'enfance ?

Sur le lien et l'articulation aux autres politiques publiques, et en particulier la protection de l'enfance, d'une certaine façon, le PRE se voit assigner une mission qu'il lui est difficile de remplir (l'aide sociale à l'enfance) en le félicitant d'un partenariat qu'il favorise alors même que ce n'était pas forcément l'objectif assigné! Qu'est-ce qui, dans le cadre de l'évaluation, relève alors des impacts du PRE et/ou de ceux des autres politiques publiques? Si tout n'est pas évaluable, c'est en revenant aux objectifs de départ que l'évaluation prend sens. Par rapport à l'aide sociale à l'enfance, seule la comparaison terme à terme de deux parcours d'enfants pourrait être probante, par exemple, au regard des objectifs des deux modes de prise en charge et à leur résultat.

### Une très grande disparité dans la cohérence des politiques locales

Le PRE, en se technicisant et en se légitimant localement de plus en plus, risque de laisser de côté le portage politique des élus et donc donner une moindre place au Projet éducatif local (PEL). Cependant, certains participants ont pointé que dans certaines préfectures, le discours revenait sur l'importance du Projet éducatif local, considérant le PRE comme l'un des outils du PEL. Dans ce cas, le PRE interpelle l'utilité du PEL.

Au regard de l'articulation de la réussite éducative avec les autres politiques publiques, un rapide tour de table des sites a bien montré la diversité des relations de la réussite éducative avec le Contrat urbain de cohésion sociale ou le PEL par exemple. Dans certains endroits, le Contrat urbain est porté par une intercommunalité, le PRE par un Groupement d'intérêt public (GIP), le PEL par une commune... ce qui ne facilite pas les liens alors même qu'ils paraissent indispensables. Ailleurs, la réussite éducative est à l'échelle d'une ZUS (Zone urbaine sensible), le PEL à l'échelle de la ville et le Contrat urbain à l'échelle de l'agglomération. Sur d'autres sites, la réussite éducative prend la suite d'une dynamique partenariale et de la définition d'un véritable projet de territoire engagé dans le cadre du Contrat urbain de cohésion sociale. Parfois, une unification des dispositifs existe avec un pilotage commun à l'exception de la CAF et de son Contrat enfance jeunesse. Bref, là encore, la diversité est fortement présente. Lorsque les liens entre la politique de la ville et les structures sociales sont distendues sur certains territoires, il est aussi pertinent

que le PRE ne se présente pas trop comme un des volets du Contrat urbain de cohésion sociale... Parfois, le PRE fonctionne de manière totalement autonome, séparé à la fois des dispositifs de la politique de la ville mais aussi du fonctionnement traditionnel des services municipaux.

### Un impact sur les politiques de prévention santé

C'est sur le thème des actions de prévention en matière de santé que l'on constate, semble-t-il, l'un des plus forts impacts du PRE. Que ce soit dans le travail fait avec les orthophonistes, les Centres médico-psychologiques (CMP) et les professionnels de la santé mentale ou encore le dépistage bucco-dentaire, un travail d'accompagnement des familles et des enfants peut se mettre en place alors même que bien souvent, si les réponses de droit commun existent, les familles n'y ont pas toujours accès, faute d'information, de saturation de l'offre et de la rareté du personnel médical dans le milieu scolaire. Le PRE donne ainsi une place à la santé, jusqu'à présent souvent ignorée voire impensée par les politiques éducatives.

## Sur le terrain

Fontaine

38

### Une plus-value du Dispositif de réussite éducative vue par le service santé

Nous organisons depuis de nombreuses années un dépistage bucco-dentaire pour l'ensemble des élèves de CE1 de la commune. Cette démarche nous a permis de confirmer le lien entre l'état de santé dentaire et l'environnement fragile des enfants. Le Dispositif de réussite éducative (DRE) a permis de donner un nouvel élan à cette action en rendant effectif l'accompagnement vers le soin du public. Nous avons opté pour une prise en charge plus volontariste afin de faciliter la rencontre entre les soignants et les patients les plus éloignés du soin. Trois professionnels s'appliquent à faciliter ce cheminement : l'enseignant, l'infirmière du Service communal d'hygiène et de santé (SCHS) et la coordinatrice de l'Équipe pluridisciplinaire de soutien (EPS). L'enseignant favorise la démarche par la connaissance qu'il a des enfants et des familles, il apporte

des informations complémentaires sur les fragilités de l'enfant et l'environnement familial. Il présente la démarche aux parents. L'infirmière accompagnatrice santé demande aux parents, en amont du dépistage, l'autorisation de les contacter dans le cas où les résultats révéleraient des besoins de soins importants. Elle rencontre individuellement les familles concernées afin d'organiser le parcours de soin et d'aborder les questions liées à l'accès (sécurité sociale, mutuelle). La qualité de l'accompagnement repose principalement sur le souci porté aux besoins spécifiques de chaque famille. Il faut parfois être très "aidant" pour que la prise en charge santé soit effective mais il convient également de favoriser les prises d'initiative des familles. La fonction première de l'infirmière est donc un rôle de facilitateur.

La coordinatrice de l'EPS favorise le lien entre l'infirmière et les enseignants. Au-delà de la difficulté de santé repérée, il s'agit d'identifier les éventuels signes de fragilité sociale, scolaire et éducative et, le cas échéant, d'élaborer un parcours personnalisé pour l'enfant. Ce projet permet au SCHS de se rapprocher du public le plus éloigné du soin. C'est aussi l'occasion d'impliquer des dentistes libéraux dans l'acceptation de prise en charge d'enfants dont la situation sociale est parfois précaire et de s'appuyer sur leur capacité à mobiliser un réseau de confrères au-delà de la commune lorsqu'il s'agit d'orienter l'enfant. Au final, ce travail initié par le DRE a permis de passer d'un simple dépistage bucco-dentaire à de véritables accompagnements santé personnalisés.

●●● Contact : Laurent Zorman,  
04 76 28 76 40

Les différents échanges produits dans le cadre des rencontres ont montré une redondance de certaines questions qu'il nous a semblé utile de ramasser dans cette nouvelle partie. Trois thèmes transversaux sont souvent revenus : la question de l'individualisation et de son sens, la question de l'évaluation et de la tension entre le local et le national et enfin la question des métiers spécifiques à la réussite éducative.

## La notion d'individualisation

On constate, encore aujourd'hui dans les premiers travaux d'évaluation menés, une forte part d'actions collectives au détriment d'actions individuelles. N'y a-t-il pas une confusion entre les notions d'actions collectives, d'individualisation et de parcours individualisés ? De manière générale, une forte tension se fait jour autour de la notion de parcours individualisé et d'accompagnement collectif, comme si les deux étaient incompatibles.

### Un problème de sémantique

Entre actions collectives, actions individuelles et parcours individualisé, différentes questions sémantiques se posent : le parcours individualisé n'implique pas nécessairement des actions individuelles, même si souvent l'État incite à accroître le nombre d'actions individuelles estimant que le dispositif mobilise encore trop des actions collectives jugées plus traditionnelles.

En outre, la montée en charge propre au dispositif, la manière dont il a été mis en œuvre différemment suivant les départements, montre parfois une inflexion dans le discours de l'État local : d'une demande de réaffectation des crédits sur de l'accompagnement collectif, on est passé à une exigence plus forte sur la notion d'accompagnement individualisé. Force est de constater que le temps long de montée du dispositif fait que la question ne se pose que depuis peu sur un nombre important de sites.



### La réponse individuelle est-elle toujours la bonne ?

Lorsque des jeunes collégiens présentent des problèmes de comportement dans le rapport à l'autre, la seule réponse individuelle va à contre sens du traitement de la situation. Par ailleurs, à multiplier les actions individuelles, on multiplie corrélativement le nombre d'accompagnateurs ou de référents, ce qui n'est pas financièrement tenable. Enfin, il est sans doute nécessaire de garder de la souplesse dans le dispositif et en particulier quant à l'obligation de passage dans l'Équipe pluridisciplinaire de soutien. À défaut, on risque de se trouver dans la question de la gestion de la file d'attente et de la priorisation des publics. L'intérêt de l'EPS réside aussi dans la mise en réseau des professionnels, sans nécessairement que ces professionnels examinent l'ensemble des situations des publics cibles du dispositif. Des solutions rapides peuvent être trouvées par la mobilisation de ce réseau partenarial. Comment cela peut-il être évalué ? Le parcours individualisé peut aussi mobiliser à un moment donné le droit commun, une orientation vers ce dernier fait aussi partie du parcours. Cela complique la mesure des effets. C'est l'ensemble de la chaîne du dispositif qui est réinterrogée et la manière dont on mesure et quantifie l'activité pour préparer l'évaluation.

### Le risque de l'individuel ?

Sur la question de l'individuel et du collectif, l'un des risques de dérive pointé est d'aller vers le paiement d'une prestation à l'acte, que la subvention soit attribuée à une personne en fonction de la prestation de service qui lui est proposée, ce qui limite les possibilités de partenariat.

## La tension entre le local et le national dans le cadre de l'évaluation

Derrière la question du parcours individuel se profile surtout le sujet sensible de la demande d'évaluation et de ce qui est attendu en terme d'évaluation nationale. Cette question se pose dans un contexte général d'incertitude financière quant au devenir des montants attribués dans le cadre de la réussite éducative.

### Le temps du dispositif et l'urgence de la justification financière

Le montage du dispositif ayant pris beaucoup de temps, la question de l'évaluation commence juste à se poser sur certains sites. Globalement d'ailleurs, les différents coordonnateurs insistent sur le caractère expérimental du dispositif, le temps nécessaire à sa montée en charge qui les a obligé à se situer dans le "faire." Peut-être qu'avec l'évaluation, il est temps de dire ce qui a été fait avec une question centrale : que signifie concrètement la prise en charge collective d'un parcours individualisé sur un territoire ? Comment se doter d'un référentiel commun pour la prévention primaire ? Doit-on réécrire les objectifs du dispositif dans la mesure où ils ont été posés au démarrage et qu'ils doivent peut-être être réadaptés ? Certains sites n'ont, par exemple, pas encore terminé leur diagnostic et le travail partenarial préalable à la montée en charge. Ils n'en sont pas encore à se poser les questions de l'évaluation de ce qu'ils ont produit.

Sur l'évaluation et la question de la mesure des progrès des enfants, l'une des difficultés pointées renvoie aussi aux réticences de l'Éducation nationale à communiquer ses chiffres et ses différents indicateurs d'évaluation scolaire. Cela repose la question du diagnostic initial et des publics cibles du PRE. Si la question est de centrer l'évaluation sur la seule mesure des écarts scolaires entre le début et la fin de l'accompagnement, les choses se compliquent : les données de départ manquent. Si l'objectif de l'évaluation est de centrer les choses sur l'évolution du territoire, il faut prendre en compte la lente montée en charge du dispositif qui a parfois pris trois ans à se stabiliser dans son fonctionnement : il est encore trop tôt pour apprécier des effets. Si l'objectif de l'évaluation est de questionner les effets sur les enfants suivis, seules des études de cohorte permettraient de l'appréhender. Elles ne sont pas encore mises en place du fait de la lente montée en charge du dispositif. Du coup, un décalage se crée entre la demande d'évaluation nationale et les possibilités locales qui traduit surtout la diversité des dispositifs locaux. Au niveau national, la question renvoie-t-elle à une évaluation des moyens (pour les réduire ultérieurement) ou à une mesure des effets sur les publics ? Si les effets sur les publics sont centraux, dans quelle mesure l'État joue-t-il un rôle de ressource méthodologique pour aider à cette évaluation ?

### Après le temps de la construction : le temps de l'évaluation locale ?

Aujourd'hui, il reste possible d'avoir des indicateurs d'évolution des relations partenariales, en particulier à travers l'implication des partenaires dans les EPS et leur fonctionnement. Par contre, les indicateurs relatifs au parcours individualisé des enfants suivis restent plus compliqués à renseigner. Si le dispositif permet de redessiner la fonction éducative sur un territoire, deux grands types d'évaluation sont possibles : mesurer les effets des parcours individualisés, même si l'évaluation du PRE ne peut se résumer à la somme des parcours individuels, ou bien mesurer l'impact du dispositif sur le partenariat institutionnel.

### Quel est l'objet de l'évaluation ?

Une incertitude subsiste alors sur l'objet même de l'évaluation : sert-elle la justification du dispositif ou se place-t-elle au service de la réussite des enfants ? Globalement, on constate une très grande disparité des fonctionnements des dispositifs sur chacun des sites qui nuit à une vision globale de la réussite éducative à l'échelle nationale. De plus, la manière dont les préfetures s'en sont saisies montre aussi une grande disparité dans les inflexions initiales, que ce soit sur l'insistance à créer un GIP (Groupement d'intérêt public) ou à déplacer ou pas les actions éducatives du contrat de ville puis du Contrat urbain de cohésion sociale vers la réussite éducative.

De fait, certains participants estiment que la commande de départ s'est transformée. D'une commande initiale de logique d'action publique remontante, on est passé à des logiques re-descendantes où la demande d'évaluation nationale tend à écraser la réalité des terrains au risque d'une standardisation. Un risque fort se profile alors : que la réussite éducative soit renvoyée vers la protection de l'enfance et donc que les relations de travail avec le conseil général se posent avec encore plus d'acuité. Le PRE avait pourtant permis de rassembler des partenaires qui n'avaient pas l'habitude de travailler ensemble pour répondre à des questions auxquelles la protection de l'enfance ne répondait pas toujours.

Un autre débat renvoie à la spécificité de la réussite éducative par rapport aux autres dispositifs publics territorialisés. Trois dimensions de cette spécificité peuvent être énoncées : l'entrée par les parcours individualisés (même si les anciens dispositifs apportaient déjà cette idée) et l'entrée par les questions sociales et sanitaires qui restait jusque là peu abordée dans les politiques éducatives locales. Enfin, le mode de portage constitue le troisième terme de cette spécificité. Poser la question de l'évaluation revient aussi à percuter ces trois dimensions et à clarifier l'objet de l'évaluation locale.

## Quelle est la demande de l'État local ?

Globalement d'ailleurs, les différents sites estiment que la demande d'évaluation locale du côté de l'État reste aujourd'hui faible hormis parfois mais pas toujours les bilans financiers et les bilans des actions, et enfin les tableaux permettant d'alimenter l'Acsé.

## Quelle est la demande de l'Acsé ?

De son côté, l'Acsé demande tous les ans un bilan quantitatif qui s'apparente davantage à une photographie à un instant T qu'à une évaluation. Par ailleurs, restant exclusivement chiffré, la question du qualitatif reste entière.

Comment alors s'autoriser à faire remonter des évaluations locales qui présentent des indicateurs autres que ceux de l'Acsé ? Comment rendre plus visibles des choses sensibles ? Comment argumenter différemment sur la plus-value du dispositif ?

## Une évaluation de la réussite éducative renvoyée vers le local : quel est le rôle des élus ?

Si l'évaluation est renvoyée au local, et à la manière dont chaque dispositif se met en place et s'approprie son propre dispositif d'évaluation, la question politique se pose tant au regard des attentes des élus que du comité de pilotage du dispositif.

Deux lignes stratégiques relatives à l'évaluation se dégagent alors :

- soit penser la réduction des écarts au regard des effets du dispositif sur les publics et les territoires ;
- soit penser la manière dont localement le dispositif a permis de favoriser de nouvelles expérimentations.

Elles renvoient à la manière dont localement un choix politique se fait sur ces lignes stratégiques.

## La question des métiers

L'hétérogénéité des dispositifs, comme celle révélée dans ce groupe, n'est certainement pas extérieure aux modalités de recrutement des professionnels que sont le coordonnateur et le(s) référent(s) en tant que constituant une équipe de réussite éducative, clé de voûte de la bonne marche du dispositif.

Quel est le positionnement du coordonnateur par rapport à l'EPS ? Comment ce positionnement s'articule-t-il avec le poste de référent de parcours ? Comment, à ces nouvelles fonctions d'interface, peuvent se rallier des fonctions très fortement structurées telles que les enseignants, les assistants sociaux ? Comment préciser les attendus de ces professionnels quand la réussite éducative ne renvoie plus seulement à des questions de réussite scolaire mais plus globalement à des notions telles que la socialisation, le "faire collectif", l'étayage éducatif, le repérage en direction des enfants mais aussi des familles ? Comment tenir la double complexité de laisser évoluer la démarche de réussite éducative pour favoriser la place de chacun tout en garantissant un cadre de fonctionnement ?

## Nouveaux métiers ?

Là encore, on constate une très grande variété des situations locales qui montre bien que les nouvelles fonctions créées imposent de mener une réflexion sur les nouveaux positionnements. L'appellation "réussite éducative" reste bien large pour qu'on puisse identifier leur professionnalité, avant même de parler de profession. En effet, il ne s'agit pas forcément d'une création de nouveaux métiers mais bien d'une imbrication de postures complexes qui lient des métiers en tension entre la politique de la ville d'un côté et le travail social de l'autre. Peut-on faire avec les familles et les enfants et coordonner en même temps ? Telle est la question pour certains professionnels. Il n'est pas certain que l'on puisse à la fois animer les questions d'éducation sur un territoire et prendre en charge de manière individualisée des populations. D'un côté, il s'agit de tenir la relation avec les partenaires, de l'autre côté, il s'agit de tenir la relation avec les publics.

Du côté des référents de parcours, c'est la notion d'accompagnement qui reste centrale et cette fonction tire explicitement vers le champ traditionnel du travail social. D'ailleurs, l'analyse des profils de quelques référents PRE en Rhône-Alpes<sup>1</sup> montre leur appartenance aux métiers du secteur social : la moitié d'entre eux ont un diplôme de travailleur social (animateur, éducateur, assistant social), 30% un diplôme universitaire en lien avec les fonctions éducatives (sciences de l'éducation, psychologie de l'éducation) ; 60% d'entre eux ont une expérience préalable dans le champ du travail social. Cette notion d'accompagnement, qu'il faudrait d'ailleurs différencier de celle de suivi tant les formes en diffèrent, renvoie à ce qui est produit concrètement dans la relation entre les adultes et les

<sup>1</sup> Ces pourcentages ont été établis à partir de l'analyse des profils de 21 référents PRE inscrits aux formations organisées par le Crefe Ain-Rhône en 2009



enfants ou encore à ce qui se produit concrètement entre les familles et les professionnels. La fonction du référent doit-elle consister en l'activation du droit commun? Combien de publics peut-il suivre pour faire efficacement son travail?

Du côté de la fonction de coordonnateur, on se trouve plus dans le cadre traditionnel de la politique de la ville, d'activation et de mise en réseau des partenaires. L'analyse de quelques profils de coordonnateurs montre d'ailleurs leur plus grande appartenance au champ de la politique de la ville (40% d'entre eux ont un diplôme de 3ème cycle dans ce secteur) qu'à celui du travail social (25% ont un diplôme de travailleur social). Pour autant, la variété des profils doit être soulignée (35% d'entre eux ont un diplôme en sciences de l'éducation, sport ou dans un autre domaine)<sup>2</sup>.

### Questions autour des fonctions du coordonnateur

- Qui reste garant du dispositif? Sur certains sites, le coordonnateur anime l'EPS, sur d'autres, c'est le référent de parcours. Là encore, c'est la montée en charge et les choix politiques en amont sur le montage du dispositif qui rendent compte des différences ainsi que les formations d'origine des différents professionnels concernés (s'ils sont issus ou pas, par exemple, du travail social).
- Quelle est sa légitimité? La question de la légitimité du coordonnateur est alors posée tant par rapport à ses élus locaux, en termes d'argumentaires à produire pour défendre le dispositif, qu'au regard de la commande institutionnelle d'évaluation (compte tenu de la multiplicité des acteurs concernés). La légitimité se pose aussi dans le lien aux autres coordonnateurs traditionnels de la politique de la ville ou des politiques contractuelles. Aujourd'hui, et au regard de l'histoire de la professionnalisation des métiers de la coordination, on constate que la légitimité repose sur la personne avant de reposer sur un statut précis, sur la compétence plus que sur la qualification. Cela tend parfois à produire une forme d'isolement des coordonnateurs dans les systèmes d'action publique locale.

### Qui fait quoi?

Le fonctionnement local de l'EPS reste alors déterminant dans la mesure où, jouant le rôle de centrale de distribution des parcours, il est au cœur de ce qui peut être évalué. Mais on voit alors que les possibilités d'évaluation vont dépendre de la manière dont la chaîne du dispositif s'est localement constituée. C'est sans doute la raison principale qui rend l'évaluation complexe. L'architecture du dispositif s'est constituée et s'est transformée au fil du temps. Elle nécessite aujourd'hui d'être stabilisée pour enfin aborder les questions d'évaluation. À partir du moment où, sur certains sites, certains enfants ne passent pas nécessairement en EPS, se repose la question de ce qui est attendu du PRE. S'il s'agit de se centrer uniquement sur un petit nombre de situations, ne réinvente-t-on pas le travail social? S'il s'agit de se substituer à certaines institutions (RASED<sup>3</sup> ou CMP) quelle est la pérennité du dispositif?

Dans cette chaîne en construction, on repère parfois une confusion des rôles et des fonctions qu'il reste nécessaire de clarifier pour stabiliser les fonctionnements et mieux préparer l'évaluation. Cette question des métiers est d'autant plus importante à discuter aujourd'hui qu'elle participe d'un point fort repéré dans différents échanges : le *turn over* important des professionnels de la réussite éducative. À titre d'exemple, sur le groupe initial de douze personnes constitué pour participer à ce groupe de travail, trois personnes ont changé de poste en six mois...

<sup>2</sup>Ces pourcentages ont été établis à partir de l'analyse des profils de 16 coordonnateurs PRE inscrits aux formations organisées par le CCRA en 2008

<sup>3</sup>Réseau d'aide et de soutien aux enfants en difficulté

## Conclusion

Les hésitations sémantiques entre programme national de réussite éducative et dispositif local de réussite éducative induisent d'emblée une tension dans le cadre de l'évaluation entre la demande nationale et la construction locale. Rappelons qu'il n'est pas réaliste de tout évaluer, d'une part, qu'il n'y a pas une seule méthode d'évaluation, d'autre part, et qu'enfin tout processus d'évaluation doit être apprécié au regard de sa mise en œuvre possible en terme de temps disponible pour le réaliser; ce d'autant plus s'il est internalisé. Le balayage de quelques questions évaluatives ici tenté a permis de lister un certain nombre d'avancées du terrain mais aussi d'interroger la finalité même du dispositif et montre peut-être que la question d'un Projet éducatif local doit aujourd'hui être posée plus fortement.

### Points d'avancée du PRE

Incontestablement, différents points d'avancée sont aujourd'hui repérables. La question de la place des familles dans l'éducation, vieille antienne des dispositifs antérieurs prend ici un sens nouveau et, globalement, on constate un travail beaucoup plus soutenu avec les familles tout au long des accompagnements menés. La question de l'offre éducative sur un territoire prend une plus grande cohérence même si elle bute encore sur les manques du droit commun que la réussite éducative vient constater, pallier et interpeller en particulier sur les questions de santé qui deviennent un enjeu important du PRE. Les partenariats locaux se renforcent même si les articulations avec d'autres dispositifs reposent la question de la cohérence locale de l'ensemble des politiques publiques menées sur un territoire.

### Une interrogation sur les finalités

L'insistance donnée aux familles plutôt qu'aux enfants dans les échanges interroge sur le sens de l'action éducative aujourd'hui. D'une certaine façon, la notion de parcours et de référent induit une relation entre professionnel, famille et enfant où tenir la relation semblerait plus important que poser un acte éducatif. L'acte éducatif qui traditionnellement implique un temps long est ici rabattu sur du court terme à travers la notion de fin de parcours. Se pose ainsi la question des possibilités d'avancer un peu plus sur l'éducatif plutôt que sur la contention et de sortir du temps court du "*solving problem*" qui, à force de travailler sur les symptômes, tend à évacuer les causes.

Dispositif monté au fil du temps et au gré des fluctuations locales et nationales, les objectifs du PRE nécessitent d'être reformulés à partir du travail d'évaluation. Or, la reformulation des objectifs n'apparaît pouvoir être que locale tant la disparité des situations est forte dans toute la chaîne du dispositif (au regard des territoires prioritaires, du mode de repérage des enfants, des professionnels concernés, des missions confiées à chacun de ces professionnels, etc.). D'ailleurs, sur chaque site, le premier temps de l'évaluation pourrait, assez naturellement, être celui d'un questionnement sur les "sortants" du PRE car, en questionnant les sorties, on interroge de fait les entrées dans le dispositif.

### La nécessité du retour du PEL ?

La poursuite du Programme de réussite éducative pour les années à venir remet sans doute à l'ordre du jour la notion de Projet éducatif local. En effet, dans le maquis des politiques publiques et leur montage en tuyaux d'orgues, qui prétendent chacun à leur façon contribuer à la transversalité, la réussite éducative risque de n'apparaître au fil du temps que comme un nouveau tuyau d'orgue. À partir de ses acquis, elle pourrait contribuer à reposer les conditions de constitution d'un PEL dans la mesure où les élus locaux y seraient prêts.

## Ressources

### Ouvrages et revues...

AURÈS-TRAJECTOIRES

Évaluation des parcours de réussite éducative. Diagnostic

CCAS Nantes, Rezé, St-Herblain, St-Nazaire et Trignac, 10/2008, 51 p.

5 communes de Loire-Atlantique ayant mis en œuvre un Projet de réussite éducative se sont organisées pour réaliser ensemble un travail d'évaluation des parcours. Cette mission visait à évaluer l'impact des Programmes de réussite éducative sur l'enfant et sa famille, d'une part, sur les pratiques professionnelles, les actions et dispositifs de droit commun, d'autre part. Elle participe aussi à la réalisation d'outils d'évaluation en continu pour améliorer les pratiques professionnelles.

Jean-François BERNOUX

Évaluation du Programme de réussite éducative 2007-2009. Guide-méthode

Centre de ressources Politique de la ville en Essonne, 07/2008, 38 p. + 15 p.

Ce document se veut un référentiel d'évaluation qui puisse rendre compte des effets produits par la mise en œuvre du PRE. Deux volets ponctuent ce guide méthodologique: l'évaluation de la mise en œuvre du dispositif et de ses effets avec 5 fiches-définition (fragilité, soutien personnalisé, pluridisciplinarité, approche globale, adhésion des parents); l'évaluation des effets et impacts des actions, avec 4 fiches thématiques et une fiche d'indicateurs de gestion. Ce guide est accompagné d'un cavenas d'évaluation du PRE.

[www.crpve91.fr/T2\\_questions\\_educatives](http://www.crpve91.fr/T2_questions_educatives)

Synthèse du bilan de la mise en œuvre du Programme de réussite éducative

Acsé, 07/2008, 47 p. + 71 p.

Ce rapport présente le bilan de la mise en œuvre du Programme de réussite éducative et sa poursuite au-delà du 31 décembre 2009. Il est structuré autour des points suivants: les constats et origines du programme; les principes et objectifs du programme; son application; les pratiques locales et les thématiques d'action; l'évaluation nationale et les premiers résultats; les difficultés et les points forts du programme; les propositions. Les annexes présentent la liste des PRE mis en place en France fin 2008, les tableaux de bord des PRE...

Référentiel de pilotage et d'évaluation du Programme de réussite éducative

Pôle de ressources départemental et développement social du Val d'Oise, 04/2008, 20 p.

Ce document propose une démarche méthodologique d'évaluation, en s'appuyant sur un socle de bonnes pratiques, autour de 5 entrées thématiques: la visibilité du dispositif et la circulation de l'information; l'entrée dans le dispositif, le "repérage" des familles et des enfants; le travail en partenariat et en réseau; les actions mises en œuvre, l'évaluation de l'action "x"; la construction de parcours/projets.

Clément CHEVALIER

Programme de réussite éducative en Rhône-Alpes: bilan d'étape

Les cahiers du DSU n°47, 02/2008, pp. 66-69  
Le CR•DSU revient sur deux ans de

mise en pratique du Programme de réussite éducative en Rhône-Alpes. Deux interviews réalisées auprès des coordonnateurs de Chambéry et de Romans-sur-Isère ont permis d'illustrer ce point d'étape.

La réussite éducative à l'épreuve du terrain

Irev. Repères pour agir n°1, 10/2007, 104 p.

Ce numéro propose des pistes de réflexion et quelques recommandations opérationnelles, à partir de constats issus de la mise en œuvre et de l'analyse de la "plus-value" réelle de ce dispositif. Un chapitre rappelle les questions incontournables relatives à l'évaluation de la réussite éducative et pose quelques principes méthodologiques.

### Sur Internet...

[www.ville.gouv.fr](http://www.ville.gouv.fr)

Un dossier d'actualité sur la réussite éducative.

[www.crdsu.org](http://www.crdsu.org)

Rubrique Les dossiers thématiques du CR•DSU: "Politiques éducatives", avec un dossier consacré à l'évaluation du PRE. Rubrique Publications: "Le Projet de Réussite Éducative. Points de repères pour agir", *Les Échos des ateliers permanents du CR•DSU n°1*, 06/2007, 20 p.

<http://centre-alain-savary.inrp.fr/CAS>  
Site du Centre Alain Savary.

[www.creffe.asso.fr](http://www.creffe.asso.fr)

Site du Centre ressources enfance famille école Ain-Rhône.





PREFECTURE DE REGION RHÔNE-ALPES

Rhône-Alpes Région

GRAND LYON communauté urbaine

l'acse

l'agence nationale pour  
la cohésion sociale  
et l'égalité des chances



GRENOBLE • ALPES  
MÉTROPOLE



ALLOCATIONS  
FAMILIALES  
CAF DE LYON



Plus proche de vous!

## Document réalisé par le CR•DSU

Le Centre de ressources et d'échanges pour le développement social et urbain Rhône-Alpes s'adresse aux acteurs dont les projets s'inscrivent dans un objectif de cohésion sociale sur un territoire: professionnels des collectivités locales, élus locaux, partenaires institutionnels, associations, chercheurs...

Son action: diffusion d'informations et de connaissances sous diverses formes, mise en réseau des acteurs, qualification collective, capitalisation d'expériences, soutien à certaines démarches locales...

**Directrice de publication:** Isabelle CHENEVEZ, CR•DSU

**Rédaction:** Jean-Marc BERTHET, sociologue consultant, professeur associé à l'université de Versailles/Saint-Quentin-en-Yvelines  
Frédérique BOURGEOIS, CR•DSU  
Martine GUILLEMET, Crefe Ain-Rhône  
Aude LEGUBE, CR•DSU

**Bibliographie:** Muriel SALORT-CARAYON, CR•DSU

**Conception graphique:** Muriel SALORT-CARAYON, CR•DSU

### Crédits photos:

- © Vladimir Mucibabic - Fotolia.com: pages 1 et 4
- © CR•DSU: pages 1, 6, 8, 10 et 12
- © Laurence Danière: page 9
- © Carina Hansen - Fotolia.com: pages 1, 14 et 16
- © Ranplett - istockphoto.com: page 14
- © Pavel Losevsky - istockphoto.com: pages 1 et 19

ISSN 1960-2340



CENTRE DE RESSOURCES ET D'ÉCHANGES POUR LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL URBAIN RHÔNE-ALPES

4 rue de Narvik - BP 8054 - 69351 Lyon cedex 08

Tél: 04 78 77 01 43 - Fax: 04 78 77 51 79 - crdsu.secretariat@free.fr - www.crdsu.org