

Aures

**CCAS de Nantes, Rezé, St Herblain, St Nazaire
et Trignac**

Evaluation des parcours de réussite éducative

Diagnostic

Octobre 2008

groupe **reflex_**

Acadie, Paris

Aceif.st, Strasbourg

Adeus, Marseille

Aures, Nantes

Cérur, Rennes

Place, Bordeaux

Trajectoires, Lyon

Aures coopérative conseil

3, place du Bon-Pasteur – 44000 Nantes

Tél. : 33 (0)2 40 89 47 60 – Fax : 33 (0)2 40 89 10 30

E-mail : aures@aires-reflex.org

Scop-Sarl à capital variable – Siret 397 473 299 000 22 – APE 742C

SOMMAIRE

1	LA DEMARCHE	3
1.1	LE REFERENTIEL D’EVALUATION	3
1.2	RAPPEL METHODOLOGIQUE	4
2	LES FIGURES OPERANTES	7
2.1	OBSERVATIONS GENERALES	7
2.2	LES 5 FIGURES IDENTIFIEES	13
3	L’EVALUATION DES EFFETS	27
3.1	LES EFFETS SUR L’ENFANT.....	27
3.2	LES EFFETS SUR L’ENVIRONNEMENT FAMILIAL	33
3.3	LES EFFETS SUR LE SYSTEME D’ACTEURS ET LE SYSTEME D’ACTIONS	37
4	. SYNTHESE ET PERSPECTIVES	41
4.1	DES FIGURES D’INTERVENTION DIFFERENCIEES	41
4.2	UN SYSTEME POSITIF D’EFFETS SUR LES ENFANTS ET LES PARENTS	43
4.3	PLUS VALUES ET RISQUES DES MODES D’INTERVENTION DES PRE	44
	« <i>Faire ensemble</i> »	44
	« <i>Faire autrement</i> ».....	46
	« <i>Faire le relais</i> ».....	47
5	ANNEXE : SYSTEMES D’ACTION DES 5 PRE	49

1 LA DEMARCHE

1.1 LE REFERENTIEL D'ÉVALUATION

Le programme de réussite éducative, tel qu'il a été énoncé dans le cadre du Plan de Cohésion sociale (janvier 2005), sur le postulat que l'école ne peut pas tout, vise l'accompagnement des **enfants considérés comme "fragiles"** résidant sur les **territoires de la géographie de la politique de la ville et/ou scolarisés dans un établissement de l'éducation prioritaire pour "donner à chacun" sa chance et venir en aide aux familles.**

Il se développe autour de trois grands principes d'intervention :

1. Une approche globale qui s'adresse à l'enfant et à sa famille et propose d'intervenir sur leur environnement
2. La mobilisation de l'ensemble des partenaires,
3. Un ciblage des individus et une individualisation des solutions.

En Loire-Atlantique, 5 villes l'ont mis en œuvre : Rezé a démarré en octobre 2005, Nantes et Saint-Nazaire en novembre 2005, Saint-Herblain en février 2006, et le projet de Trignac, validé en septembre 2007 et démarré par la suite.

■ *Un double objectif : la mesure des effets et la construction d'outils méthodologiques de suivi et d'évaluation*

La commande d'évaluation émane d'une volonté conjointe des 5 PRE de Loire-Atlantique, qui échangent régulièrement pour partager leurs questionnements, de mettre en perspective leur approche respective. Cette commande ne vise pas l'évaluation du dispositif en tant que tel. Elle s'est fixé un autre objectif, à double détente. Comme le stipule le cahier des charges, elle se centre, dans un premier temps, sur l'évaluation qualitative des parcours individualisés mis en œuvre sur chaque site afin d'en "mesurer les impacts sur les enfants et leur famille afin de rendre compte de l'action conduite et de dégager des tendances objectives utiles à la prise de décision politique" (phase 1) au moment où doit se discuter l'avenir de ce dispositif expérimental. L'analyse évaluative de ces parcours doit ensuite permettre de construire des outils méthodologiques de suivi et d'évaluation en continu. L'analyse doit faire émerger des indicateurs pertinents pour la mesure des effets produits notamment (phase 2). Ce faisant, elle requestionne inmanquablement le cadre d'action et les hypothèses qui président à l'orientation des parcours, elle doit en conséquence contribuer à l'amélioration des pratiques professionnelles.

■ *L'analyse des parcours : des processus aux impacts*

L'entrée est celle d'une évaluation ciblée sur les parcours individualisés mis en œuvre pour des **enfants repérés comme "les plus en difficulté"**, tel que le stipule le programme.

L'évaluation s'intéresse à l'opérationnalité des démarches engagées pour les enfants inscrits dans un parcours, c'est-à-dire au processus à l'œuvre entre l'instant

T du repérage de l'enfant en difficulté et l'instant T+1 où l'on mesure les impacts et dans l'intervalle desquels, un accompagnement s'est organisé. Elle s'appuie donc sur la **temporalité propre à chaque parcours**.

Au terme de chaque analyse, 3 registres d'évaluation sont systématiquement interrogés :

- **Les effets sur l'enfant** en termes d'apprentissage, de socialisation, d'épanouissement et de santé.
- **Les effets sur les parents** en termes de relation à l'enfant et de rapport aux institutions.
- **Les effets sur le système d'acteurs et le système d'actions**, en termes d'impacts sur les pratiques professionnelles et l'articulation des actions PRE avec les dispositifs de droit commun.

L'analyse de chacun des parcours, cherche à **mettre en regard les types d'actions et modes opératoires privilégiés avec les progrès constatés** pour en mesurer la pertinence et la cohérence et, dans la mesure du possible, à dégager ce à quoi on peut imputer ces évolutions.

Au final, l'analyse des parcours s'attache à répondre à la question qui fonde l'évaluation : **Quels sont les effets du dispositif et la plus value qu'il représente au regard des autres dispositifs dits de droit commun ?**

Car c'est évidemment en interrogeant la plus value du PRE, en démontrant ses apports spécifiques et sa capacité à répondre justement aux problématiques des enfants et jeunes en difficulté que l'évaluation prend son sens véritable.

1.2 RAPPEL METHODOLOGIQUE

■ *Entretiens avec les équipes locales : organisation et spécificités*

Les équipes (responsables et coordonnateurs opérationnels) des 5 sites ont été interrogées préalablement aux investigations ciblées sur les parcours. Ces entretiens collectifs ont permis de caractériser l'organisation locale du dispositif en dégagant les traits communs et les spécificités de chaque secteur¹.

Cette première approche a également permis de faire émerger un ensemble de questions qui se pose aux équipes dans la mise en œuvre des parcours aux différentes étapes constitutives de la démarche : de l'information à la sensibilisation des professionnels susceptibles de se saisir du dispositif ; de la pertinence de critères d'éligibilité au PRE ; des modalités opérationnelles de structuration des réseaux d'acteurs ; des conditions et des finalités de l'implication des familles ; de la coproduction du diagnostic ; de la précision et de la formalisation des objectifs ; de l'engagement contractuel des acteurs partie prenante ; des modalités de suivi -de la désignation d'un référent à la temporalité des parcours et la formalisation des étapes (notamment la préparation de la sortie du dispositif)-... ;

Autant de questions à partir desquelles s'est structurée l'analyse évaluative des parcours individualisés.

¹ Voir tableaux de présentation en annexe

■ L'échantillonnage

C'est sur la base de l'étude de 40 parcours que l'évaluation a été initiée. Au final ce sont 38 parcours qui ont fait l'objet d'une restitution par fiche narrative (jointes en annexe).

L'échantillon repose sur une répartition entre les 5 territoires, en veillant à respecter la représentativité quantitative de chacun)

Nantes	23	1 parcours abandonné (contexte) 1 situation hors parcours (Atelier des mots)
Saint-Herblain	5	
Rezé	5	
Saint-Nazaire	5	
Trignac	-	Phase de lancement (Pas de parcours initié supérieur à 6 mois)
Total	38	

Il a été constitué en croisant les critères que renseignent les outils de suivi préexistants sur chacun des sites :

- Le sexe
- Le niveau scolaire
- L'institution repérante
- Et les **champs de difficultés couverts** par le parcours (en référence aux textes officiels régissant le dispositif : social, scolaire, santé, éducatif/parentalité)

Présentation de l'échantillon

Sexe de l'enfant

	Fille	Garçon
Nantes	12	11
St Nazaire	3	2
St Herblain	0	5
Rezé	1	4
Total	16	22

Niveau scolaire

	Maternelle	Élémentaire	Collège
Nantes	1	13	9
St Nazaire	1	4	0
St Herblain	0	5	0
Rezé	1	4	0
Total	3	26	9

Institution repérante

	ENCG	Santé scolaire	Structure socio cult.	Service de la ville	Autres*
Nantes	8	5	5		5
St Nazaire	2		2		1
St Herblain	2			2	1
Rezé	4				1
Total	16	5	7	2	7

* CHRS, CADA, ...

Champs d'intervention

	Scolaire/ Lecture	Santé	Loisirs/ Socialisation	Parentalité
Nantes	21	2	11	1
St Nazaire	3	1	4	1
St Herblain	3	1	4	2
Rezé	3	1	1	
Total	30	5	20	4

■ L'analyse des parcours

La reconstitution des parcours s'appuie sur la réalisation d'une série d'entretiens menés à partir de grilles de questions adaptées à chaque type d'interlocuteur et validée par le comité technique (avril 2008).

Ces grilles s'organisent selon une trame chronologique, questionnant successivement :

- La vision et la compréhension des enjeux (diagnostic et finalité sont-ils partagés ?),
- L'adhésion de l'enfant et de sa famille au parcours (Quelle participation à sa construction ? Quelle mobilisation effective ?),
- La vision et l'évaluation des actions engagées dans le cadre du parcours (Quelle pertinence perçue des modes d'intervention ?),
- L'appréciation des effets produits sur l'enfant dans et sur son environnement (Quelle efficacité ? Quelle objectivation possible ?),
- Et, enfin, l'articulation de la réponse spécifique au droit commun (Quelle opérationnalité du partenariat ? Quelle plus-value ?)

Dans ce cadre, ont été interrogés² :

- Le coordinateur PRE en responsabilité du parcours
- Le ou les parents de l'enfant concerné
- L'enfant * (quand il est en âge de répondre)
- Le repérant (à l'origine de la saisine) : enseignant, psychologue scolaire, assistante sociale de la santé scolaire, assistante sociale de secteur
- L'intervenant (e)
- Autres acteurs concernés : enseignant, travailleur social, encadrant/animateur d'activités, bénévole assurant du soutien scolaire, ...

Au final, le croisement des différents entretiens relatifs à un même parcours permet de reconstruire ce dernier dans ces différentes étapes et de mettre à jour les convergences et divergences qui peuvent apparaître entre acteurs au travers de la relecture qu'ils en font chacun.

Remarque : le caractère évolutif est inhérent au caractère expérimental du dispositif et à la notion de parcours. La restitution qui en est faite est une photographie à un temps t. Dans la plupart des cas, ces parcours n'étaient pas terminés. Et les données recueillies sont celles de l'instant, et seraient sans doute amenées à changer dans le temps en fonction des prochains bilans et ajustements apportés en conséquent.

² Le nombre d'interlocuteurs interrogés varie selon les parcours et leur complexité

2 LES FIGURES OPERANTES

2.1 OBSERVATIONS GENERALES

■ Des réponses “sur mesure”

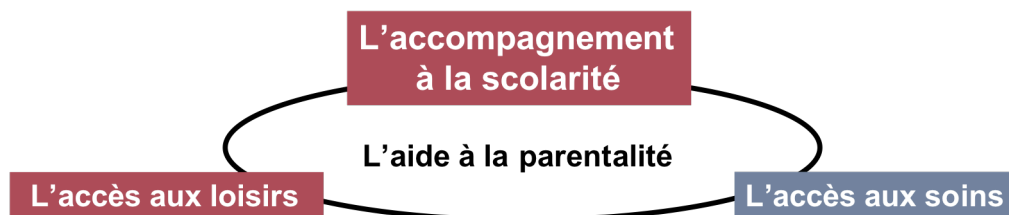
En référence au principe d'individualisation des réponses qui régit le Programme de Réussite Éducative, il s'agit, au travers de chaque parcours mis en œuvre, d'adapter l'intervention à la situation singulière de chaque enfant ou adolescent concerné et d'assurer, sur ce même principe, le suivi et l'évaluation des actions qui le constituent.

L'évaluation porte ainsi sur les parcours dans leur spécificité : des problématiques dont ils s'emparent (l'enfant dans sa famille, à l'école, en groupe...) aux impacts manifestes (évolution de l'enfant dans ce même environnement) en passant par les modes opératoires développés et le suivi qui en est fait. L'analyse approfondie de chacun d'eux a démontré/confirmé ce qui fait l'esprit et l'originalité du dispositif : le “sur-mesure”, l'ajustement des réponses aux différentes situations repérées. En cela chaque parcours apparaît bel et bien unique³.

Si les champs d'intervention apparaissent statistiquement récurrents -difficultés scolaires, sociales, de santé, ou familiale- et laisseraient à penser à des formes d'accompagnements relativement modélisés, le diagnostic posé pour chaque situation à l'origine d'un parcours a pour objectif de questionner cette situation dans sa complexité propre (sur le principe d'une approche globale) . S'il y a des parcours désignés comme “classiques”, il n'y a jamais de réponse toute faite.

Pour exemple, pour une même difficulté manifeste (difficultés scolaires et manque de confiance de l'enfant), la réponse pourra être pour l'un, un accompagnement à la scolarité sous forme d'une aide personnalisée aux devoirs à domicile, et/ou, pour un autre, l'accès à une activité extrascolaire présupposant que celle-ci peut-être un bon moyen de lui redonner confiance dans un cadre dégagé des enjeux scolaires.

Par ailleurs, il convient de souligner que si la plupart des parcours ont une entrée “accompagnement à la scolarité”, ce classement générique recouvre des modalités d'intervention et des développements divers. Souvent les actions sont combinées ce qui dénote d'une approche spécifique du PRE (Voir encart ci-après)



³ Cf. fiches parcours en annexe

Des particularismes de sites apparaissent dans l'ajustement des parcours, relevant à la fois de l'organisation même du dispositif (composition des équipes de soutien ou équipes pluridisciplinaires), et de la structuration de l'offre existant par ailleurs.

- **À Saint Nazaire**, les parcours combinent le plus souvent accompagnement scolaire (orientation vers des structures existantes le plus souvent), accès aux loisirs et accompagnement à la Parentalité.
- **À Saint-Herblain**, l'axe parentalité est présent dans tous les parcours
- **À Rezé**, on relève une tendance à une approche plus ciblée (accompagnement physique par un intervenant sur le temps scolaire par exemple)
- **À Nantes**, l'accent sur l'accompagnement à la scolarité dans des formes différenciées avec une approche de la parentalité sous-jacente

L'accompagnement à la scolarité dans le cadre du PRE

L'accompagnement à la scolarité, une entrée privilégiée

Il est présent dans presque tous les parcours (31/38)

Il est multiforme en termes de contenu et de cadre d'intervention

Il est essentiellement individuel

Il mobilise souvent une intervention spécifique du PRE

L'accompagnement à la scolarité, une posture spécifique

Il s'agit le plus souvent d'essayer de faire autrement

- En adoptant une posture d'intervention : bienveillance

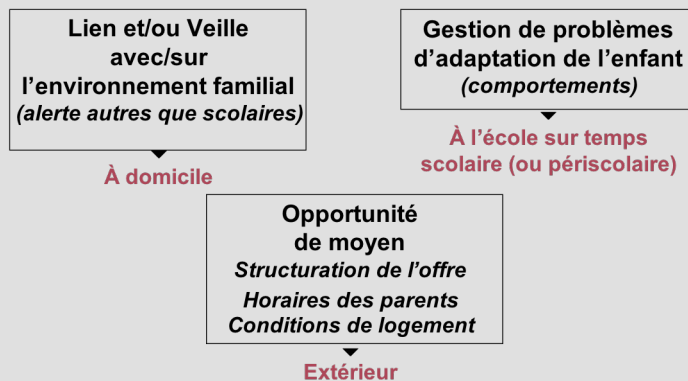
- En cherchant à impliquer les parents (présence, participation, contrat...)

- En ajustant les contenus : aide aux devoirs, aide à la matière ou apprentissages ciblés, aide à l'intégration en classe...

- Et en diversifiant les supports : préparation d'exposés, montage de projet, approche ludique (jeux éducatifs), organisation de visites et sorties

L'accompagnement à la scolarité, des lieux différenciés

Un choix motivé par la nature et l'intensité des difficultés de l'enfant dans son environnement



*L'intervention à domicile, un rôle attendu/effectif sur le volet parentalité ...
... mais qui reste souvent peu défini*

Contact $\xrightarrow{\text{Veille / détection problèmes}}$ **Véritable accompagnement**
Lien a minima $\xrightarrow{\text{Veille / détection problèmes}}$ **Jusqu'au surinvestissement**
intervenant / parents
(engagement à être présents)

L'intervention dans le cadre scolaire (ou périscolaire)

Permettre l'intégration ou le maintien de l'enfant en difficulté en milieu ordinaire (École, accueil périscolaire) au travers d'un projet personnalisé de scolarisation et d'intégration : l'enfant est accompagné durant son temps de présence.

Donner une chance et du temps à l'enfant en maternelle de rester dans le circuit classique (Transition ou alternative au droit commun / orientation précoce)

■ *Le droit commun interrogé*

Les équipes des 5 PRE se positionnent en regard des dispositifs existants, se défendant d'être "un dispositif de plus" mais en s'affichant comme "un moyen de les mobiliser tous".

Pour chacune, la recherche de réponse dans le droit commun se veut une priorité. Le PRE doit ainsi pouvoir jouer un rôle de relais, d'activation de l'existant, ou d'amplificateur, de mise en relation d'acteurs, qui se combine à celui -au pire- de palier les manques ou les insuffisances du-dit droit commun, ou -au mieux- de proposer des actions innovantes.

« L'ERE recherche les réponses dans le cadre des actions déjà existantes. Si ce n'est pas le cas, des réponses nouvelles sont recherchées. Les réponses n'entraînent donc pas systématiquement des dépenses financières. »

souligne l'équipe nantaise

À l'origine des parcours, on trouve des situations qui, d'un point de vue éducatif, posent problème à des professionnels et pour lesquelles **les solutions n'ont pas été trouvées ou sont restées insuffisantes** dans le cadre de leur champ de compétences propres.

« On suit des gamins qui ne sont suivis par personne malgré leurs difficultés ou bien pour qui une ou plusieurs démarches n'ont pas abouti. »

Les parcours se construisent ensuite à partir d'un repérage des « carences » ou du caractère inopérant des réponses préalablement apportées sur les différents domaines de difficultés identifiés. Pour exemples :

- Les actions existantes en termes d'accompagnement à la scolarité sont soit incomplètes ou inappropriées à la situation, soit inexistantes dans le secteur où réside l'enfant
- L'offre en matière de soutien scolaire ou soutien à la matière, n'est pas proposée par le secteur marchand
- Les délais sont trop importants dans les réponses de droit commun (instruction par MDPH par exemple)
- Les réponses dans le cadre du droit commun apparaissent parfois trop stigmatisantes et/ou trop précoces en regard de la situation ou de l'âge de l'enfant
- Un accompagnement personnalisé et rapproché des parents s'avère pertinent
- ...

Ainsi, à Saint-Nazaire, l'accompagnement scolaire prend le plus souvent la forme d'une orientation vers des associations œuvrant déjà sur les quartiers concernés. Et la spécificité de l'intervention PRE repose davantage sur l'accompagnement rapproché des familles par la coordinatrice.

« Les travailleurs sociaux n'ont plus le temps de faire de l'accompagnement éducatif. »

A Saint-Herblain, le PRE met en relation l'enfant et sa famille avec des bénévoles de l'AFEV qui interviennent à domicile ou au sein des centres socioculturels. Tandis qu'à Nantes, le PRE recrute plus fréquemment des intervenants, soit parce qu'il n'y

a pas d'association qui propose cette aide sur le quartier, soit que de précédentes expériences aient montré leurs limites.

Au-delà du principe qui consiste à interroger d'abord le droit commun par la recherche avant toute chose d'une réponse dans les dispositifs existants, certains parcours questionnent cette articulation au droit commun⁴ :

- Le diagnostic a-t-il été suffisamment étayé ? Tous les acteurs concernés y ont-ils contribué ? Les raisons des "échecs" antérieurs ont-elles pu, dans ce cadre, être identifiées et analysées ?
- Toutes les solutions ont-elles été envisagées, recherchées ? L'urgence n'a-t-elle pas parfois prévalu ?
- ...

■ *Faire autrement*

Les enfants qui s'inscrivent dans un parcours ont généralement déjà bénéficié ou bénéficient encore de soutien tel que peut l'apporter l'Éducation nationale avec le RASED, les classes renforcées ou les classes d'adaptation... pour l'aider à dépasser ses difficultés. Par nature, ces formes de soutien appartiennent au champ scolaire (enseignements renforcés, pédagogie, aide à l'acquisition d'une posture d'élève ou métier d'élève). En outre, elles ne se développent qu'au travers d'un collectif aussi réduit soit-il. Le PRE trouve donc sa spécificité dans l'individualisation et la personnalisation de l'accompagnement qu'il met en œuvre.

Face aux difficultés persistantes des enfants, les modalités d'intervention sont questionnées et le parcours se définit au travers d'une recherche de formes alternatives d'aide :

Logiquement, **cette adaptation de l'intervention s'opère d'autant mieux lorsque l'intervenant recruté a suffisamment d'expérience**, qu'il a lui-même éprouvé différentes manières d'aborder les difficultés que rencontre un enfant dans ses apprentissages, qu'il dispose des références et outils nécessaires, qu'il recherche l'approche à laquelle il sera le plus réceptif et, bien sûr, qu'on l'aide à la trouver. Certains intervenants font part de leur isolement dans la définition et la mise en pratique de leur intervention.

"Il manque des pistes, des aides. Même si on travaille avec la maîtresse, on manque de ressources. Je fais avec ma logique. Personne ne vient nous voir sur le terrain. On se sent seul parfois"

Explique l'une d'elles

L'équipe nantaise souligne l'importance de cet accompagnement des intervenants et a mis en place un cycle de formation.

Par ailleurs, la posture d'intervention comporte un **risque de surinvestissement de la part des intervenants**. Dans certains parcours, beaucoup d'affect entre en jeu au travers des relations qui se tissent parfois entre l'intervenant et la famille (enfant(s) et parents). jusqu'à parfois mettre en porte-à-faux l'intervenant (ou le coordonnateur) en présence dans la famille. En effet, la confiance accordée par les familles peut se traduire, dans certains cas, par une inflation de la demande ; on l'observe -souvent

⁴ Cf. infra : la description des figures opérantes

légitimement- quand il s'agit de faire bénéficier de l'aide à l'ensemble d'une fratrie -à la demande des parents mis en difficulté par le soutien apporté à un enfant en particulier quand un ou plusieurs autres rencontrent eux-mêmes des difficultés. Mais lorsqu'un même intervenant accompagne la fratrie, sa place dans la famille s'en trouve changé et le risque accru -piégé par l'affect- de ne pouvoir se détacher et disposer du recul nécessaire pour procéder à un bilan. Cela devient également problématique lorsque la demande va au-delà de l'accompagnement éducatif. Dans des situations -qui restent exceptionnelles- le coordonnateur, ou l'intervenant, devient l'interlocuteur privilégié par qui la famille voudrait "tout " pouvoir passer.

L., fillette de 9 ans en CE2

Au départ

L. se trouve en échec scolaire :

« *Elle ne rentre pas dans les apprentissages* » (lecture, numération, discrimination phonologique) malgré la multiplication des équipes éducatives et les suivis renforcés nombreux (CP renforcé + redoublement, RASED, soins orthophoniques depuis 3 ans). Les blocages persistent et les parents se montrent réfractaires à un accès aux soins psychologiques.

L'école se tourne vers le PRE " *en désespoir de cause* "

Le PRE propose

Un accompagnement individualisé 2 fois par semaine (à l'école)

L'objectif

Trouver un nouvel angle d'attaque pour comprendre les blocages.

Mise en œuvre

Par tâtonnements (identification progressive des lacunes) et par élimination (le RASED se positionnant sur le scolaire et l'orthophoniste travaillant sur les sons), elle se centre sur l'expression orale et l'acquisition de vocabulaire en cherchant à donner du sens aux apprentissages.

Principe : "prendre les choses autrement"

- En s'appuyant sur d'autres compétences que celles purement scolaires : pour prendre confiance
- En privilégiant les supports utilitaires (ex. une règle du jeu...) pour l'apprentissage de la lecture ou en organisant une visite du quartier (lecture préalable d'un plan) : pour donner du sens
- En contact régulier avec le maître (l'accompagnement ayant lieu à l'école), l'intervenante s'appuie également sur le projet de classe : préparation d'un exposé : L. a lu, raconté et résumé des textes et a présenté en classe (en présence de l'intervenante) le fruit de son travail

Les effets constatés

Si les difficultés scolaires persistent, une évolution positive est cependant constatée en regard des objectifs que s'est fixés l'intervenante : sens des apprentissages, confiance, ouverture au monde, expression orale, vocabulaire avec un réinvestissement des compétences dans le scolaire

La mère sent " *confusément, que ça fait du bien à sa fille* ".

■ *Un repérage des situations qui reste aléatoire*

De grands principes, repris localement, ciblent les publics pouvant être concernés par le Programme de Réussite Éducative -fragilités de l'enfant, environnement social, familial ou culturel peu ou pas favorable à son "développement

harmonieux”...- sans que, dans la pratique, des critères d'éligibilité ne soient strictement définis, ni que la veille ne soit formalisée.

De sorte que, sur le terrain, **les situations sont repérées de façon “aléatoire”**, en fonction de la mobilisation ou de la sensibilisation (personnelle ou collective) des professionnels à l'égard du dispositif. À Saint-Herblain, par exemple, les centres socioculturels sont à l'origine du plus grand nombre de saisines, ce qui semble pouvoir s'expliquer, entre autres, par les réunions d'information qui ont été organisées dans le cadre du service jeunesse. Ailleurs, se pourra être une psychologue scolaire, une assistante sociale de secteur ou de la santé scolaire (comme à Nantes), qui, désignées comme référentes du dispositif au sein des établissements scolaires, procéderont aux saisines.

Si l'Éducation nationale est partout présente en tant qu'institution repérante -le plus souvent ce sont en effet les écoles qui saisissent le PRE (c'est le cas pour cas 22 des 38 parcours analysés)- il existe cependant, des différences dans l'appropriation du dispositif entre les écoles, ou entre les collèges. Et il apparaît que **l'expérience d'un premier parcours est souvent renouvelée au sein d'un même établissement** ; ce qui tend à prouver que l'équipe enseignante est satisfaite.

L'absence de critères sélectifs - justifiée par les différentes équipes pour qui il importe de “ne pas enfermer le PRE dans un schéma” et de ne pas être piégés par des critères trop scolaires- et les modalités de saisine propres aux établissements scolaires, participent parfois à renforcer la perception d'un ciblage aléatoire. Ainsi, dans les écoles nantaises, les assistances sociales de la santé scolaire, participant aux équipes éducatives, jouent un rôle de référent du dispositif et se font le relais des saisines. Des enseignants s'étonnent de n'avoir jamais eu de retour quant à certaines situations qui leur avaient signalées comme pouvant, selon eux, relever du dispositif. À Rezé également, un directeur pointe comme limite au PRE le manque de lisibilité des critères d'éligibilité : l'école a fait deux propositions pour le PRE, l'une n'a pas été retenue. *“Nous ne comprenons pas la décision qui a été prise. De l'avis de tous les enseignants, si une famille de l'école devait entrer dans un dispositif de réussite, c'était bien cette famille-là.”*

Origine saisine

Éducation Nationale (Direction école, enseignants, dont spécialisés, Psycho, AS...)	22
AS secteur	6
Ville Santé scolaire (Nantes) divers services	4
Autres (CSC, CHRS, IME, éducateurs spécialisés)	7

2.2 LES 5 FIGURES IDENTIFIEES

Au-delà du caractère singulier de chaque parcours, la mise en regard des 38 parcours analysés permet de dégager, si ce n'est une typologie tout au moins un **ensemble de figures opérantes** dans le sens où ce qui est mis en œuvre dans le cadre du parcours s'accompagne d'une évolution manifeste de la situation de départ.

Ces figures ne sont pas des catégories exclusives - un parcours pouvant correspondre à deux d'entre elles - en revanche, elles donnent à voir les différents types situations sur lesquelles se fondent les réponses (diagnostic) et comment ces réponses s'articulent au droit commun.

Dans un souci de clarté, ces figures (au nombre de 5) sont présentées ci-après selon une trame identique rendant compte de la situation de départ (diagnostic), du système d'actions mises en œuvre (approche alternative, ciblée ou globale...), et de l'articulation du parcours au droit commun.

La construction de ces figures ne repose pas sur l'articulation de données préexistantes, mais relève des éléments extraits et recoupés des différents entretiens, d'un croisement des descriptions factuelles et des perceptions des acteurs interrogés qui n'apparaissent pas toujours en correspondance parfaite.

En effet, le diagnostic initial n'est pas toujours complet ou précisément formalisé, soit parce qu'il s'élabore dans l'urgence et n'est alors pas étayé, soit parce que des éléments nouveaux peuvent être découverts en cours de parcours. Ou encore il n'est pas pleinement partagé et comprend des objectifs implicites ou partiellement cachés.

En outre, les réponses évoluent dans le temps : d'une action ciblée au départ à une combinaison plus complexe par la suite ou à l'inverse vers un recentrage progressif de l'intervention ; ces ajustements induisant des effets eux-mêmes mouvants sur la mobilisation des dispositifs de droit commun (interpellation, relais, ...)

Représentativité des figures opérantes

L'ultime recours	5
Le coup de pouce	15
Le soutien adapté aux difficultés linguistiques	9
L'aide à l'intégration en milieu ordinaire	4
L'aide à l'accès (soins, enseignement adapté, loisirs, ...)	5

■ *L'ultime recours*

Si la figure de "l'ultime recours" n'est pas la plus courante (1 parcours sur 6), elle correspond à la mobilisation la plus "évidente" du PRE aux yeux des différents acteurs. En effet, la légitimité du PRE est en ce cas unanimement reconnue car la saisie du dispositif arrive après épuisement du droit commun : quand celui-ci n'a pas produit les résultats escomptés ou lorsqu'il est apparu inadapté pour répondre à la problématique identifiée par les professionnels.

Ni l'âge ni le sexe n'apparaissent ici discriminants.

➤ ***Des problématiques lourdes et des démarches préalables***

Les parcours référencés sous cette figure dite de "l'ultime recours" concernent des enfants dont la situation tant du point de vue scolaire (retards, blocages, inadaptation) que familial (problématiques sociales et éducatives), apparaît complexe. **Les difficultés sont profondes et souvent anciennes.** Elles se traduisent généralement par des problèmes de comportements : il s'agit d'enfants agités, extravertis et très perturbateurs ou, a contrario, d'enfants totalement repliés sur eux-mêmes, mais qui ont, dans les deux cas, du mal à trouver leur place en classe.

La forte mobilisation du droit commun est une autre caractéristique forte de cette figure : les enfants concernés ont généralement déjà redoublé (avec un niveau scolaire restant en deçà de celui requis dans la classe où il se trouve), ont été ou sont encore suivis par le RASED (approches pédagogiques, éducatives ou psychologiques), et, souvent, ont été préalablement orientés vers des soins psychologiques ou orthophoniques. Mais ce déploiement d'interventions - antérieures ou simultanées, prenant parfois des formes très diverses - n'a pas permis, ou ne permet pas, à lui seul, de solutionner les difficultés et conduit les professionnels à constater une forme d'échec des démarches engagées : **les situations apparaissent bloquées.**

On notera encore que cette figure recouvre des problématiques familiales parfois lourdes et que l'activation du PRE se présente parfois comme **une alternative au signalement.** En effet, la mise en place d'un parcours permet l'introduction d'un tiers auprès de l'enfant et de sa famille qui peut, par sa présence et la relation qu'il noue avec la famille, éclairer une situation inquiétante (rôle de veille). Dans certains parcours étudiés, ce regard a permis de rassurer les acteurs.

➤ ***Le PRE renouvelle les formes d'intervention***

À la suite de démarches déjà testées et qui n'ont pas toujours suffi ou fait leurs preuves, la saisine du PRE apparaît ici comme la possibilité de rechercher d'autres solutions et d'innover. Cette expérimentation s'appuie parfois sur un projet déjà en germe chez les professionnels qui mobilisent le dispositif. Souvent, les équipes éducatives ont collectivement et de manière interprofessionnelles déjà conduit une réflexion : le PRE représente alors la possibilité de concrétiser un projet ébauché ou rend possible la construction d'une solution à inventer.

Dans d'autres cas, c'est la posture même des équipes PRE (et du coordonnateur principalement) qui vient renouveler les formes d'intervention. Le rapprochement

avec la famille peut aller jusqu'à un accompagnement physique aux démarches : prise de RDV chez le médecin, mise en relation directe avec « le bon professionnel », accompagnement vers les équipements de proximité pour une inscription à une activité... C'est en cela que le dispositif questionne parfois les travailleurs sociaux -qui y voient le risque d'une forme d'assistance qui, si elle s'avère nécessaire à un certain moment, peut devenir contreproductive, eu égard à leur propre posture : être à l'écoute d'une demande, responsabiliser...

En cas de situations tendues ou conflictuelles entre la famille et des professionnels déjà mobilisés, il arrive que le coordonnateur du PRE (ou l'intervenant) devienne un interlocuteur privilégié assurant alors un rôle de médiation (voire faisant l'intermédiaire à la relation famille/institution).

Quel que soit l'effet levier du dispositif sur le contenu de la réponse, **il favorise dans tous les cas la mise en synergie entre les différents acteurs** déjà mobilisés autour de l'enfant. Car -dans un souci de cohérence- il ne peut se passer du lien avec ce qui pré ou coexiste dans le suivi de l'enfant en difficulté.

➤ ***Une légitimité du PRE pleinement reconnue et des effets de système importants***

Comme nous l'avons souligné en introduction à cette figure, la légitimité du PRE ne fait pas débat quand il s'agit de renouveler les modes d'interventions, d'expérimenter autre chose, lorsque par ailleurs tout semble avoir été mis en œuvre dans le cadre du droit commun, sans résultats.

Les différentes démarches engagées autour de ces situations, qu'elles soient spécifiques ou relevant du droit commun interagissent inévitablement. Il est donc parfois difficile, voire impossible, d'imputer les effets / progrès directement à l'une ou l'autre. Toutes apparaissent comme constitutives du parcours, sans que la part contributive de chacun ne puisse être estimée.

A. 11 ans, CM2

Au départ

A. est issu d'une famille dite "du voyage", mais qui ne circule plus depuis longtemps. Il vit avec sa mère qui n'est pas en mesure de le soutenir dans les apprentissages (grande fragilité psychique et illettrisme). Les services sociaux de la ville s'inquiètent des conditions de vie de l'enfant.

A. est en CM2, mais est très loin d'avoir le niveau requis. Sa scolarisation n'a pas été continue. Il perturbe la classe. Ces relations avec les autres sont difficile.

" Il est complètement perdu, explique l'enseignant, "Il a un vrai problème d'estime de soi, alors il fait le pitre, insulte..."

Il peut aussi faire preuve d'agressivité envers lui-même. Suivi un temps par le RASED, ce soutien a été abandonné car "A. n'est pas du tout dans les apprentissages." Un enseignant spécialisé pour les enfants du voyage intervient dans l'école le vendredi, mais A., qui est régulièrement absent, ne l'a pas vu souvent. Des aménagements du temps scolaire ont été mis en place, avec bascule dans d'autres classes de niveau inférieur. Un temps, A. rejoignait en deuxième partie de matinée un petit groupe d'enfants en grande difficulté, encadré par un Educateur de Vie Scolaire (EVS) dont le poste n'a pas été renouvelé par la suite.

Par ailleurs, dans le cadre de leur mandat territorial pour la prévention des phénomènes de marginalisation, deux éducateurs de l'association Fernand Deligny sont en relation avec la famille.

Le PRE propose

Suite à une équipe éducative et en concertation avec la coordinatrice du PRE, l'école saisit le PRE en octobre 2007 afin de mettre en œuvre une solution privilégiant une intervention individualisée en dehors de la classe, favorisant une ouverture sociale et culturelle de l'enfant tout en travaillant l'apprentissage des règles.

L'intervention est quotidienne. Initialement, du temps devait être consacré aux apprentissages scolaires avec carte blanche laissée par ailleurs à l'intervenant. Mais après diverses tentatives pédagogiques de type scolaire (cahier de liaison avec la classe, préparation d'un exposé...) qui ont montré leur limite, l'intervention a été réajustée à "la singularité du garçon". Aujourd'hui, l'objectif est d'accompagner A. à aller jusqu'au bout d'un projet. Les après-midi sont désormais consacrés à la fabrication d'un jeu en bois jusqu'à pouvoir y jouer. En parallèle, l'intervenant accompagne A. à monter un projet vélo : il s'agit de faire une demande écrite en mairie pour disposer de 2 vélos en vue d'un apprentissage des règles basiques du code de la route avant d'organiser une sortie.

"Le but est qu'il comprenne qu'il peut réussir. De produire un résultat en allant jusqu'au bout d'une démarche."

Le + du PRE

Le mode d'intervention et la qualité de l'intervenant recruté rendent possible des ajustements quasiment en direct répondant à l'instabilité de l'enfant.

(Cependant la situation pointe la carence du droit commun sur cet accompagnement spécifique)

■ *Le coup de pouce*

Cette figure représente le tiers des parcours analysés.

On la retrouve sur chaque territoire. Elle concerne principalement des enfants scolarisés en cycle III (du CE2 au CM2) qui correspond à celui des approfondissements, faisant suite à celui des savoirs fondamentaux censés avoir été acquis en cycle II.

➤ ***Des difficultés “plus légères” et/ou ciblées***

Cette figure concerne des enfants dont les difficultés sont, soit plus légères, soit plus ciblées, que dans la figure précédente.

Dans le premier cas, il s'agit d'enfants qui ont pris du retard, rencontrent des difficultés à s'organiser dans leur travail, à se concentrer, à prendre confiance en eux, parfois ils ne disposent pas à leur domicile des conditions favorables pour faire leurs devoirs (parents peu disponibles et/ou eux-mêmes en difficulté, sur occupation du logement)

Dans le second cas, les difficultés peuvent être plus importantes et surtout multiples, mais le PRE ne s'attache qu'à une partie d'entre elles, sur la base de ce qui fait sa spécificité (aide personnalisée, comprenant une ouverture culturelle, accès aux loisirs, ...), les autres difficultés étant prises en charge par ailleurs. En effet, dans la plupart des cas, le **droit commun est souvent déjà mobilisé** (RASED, soins orthophoniques, suivi psychologique...).

➤ ***Le PRE diversifie les formes d'intervention***

Les parcours s'appuient sur des formes d'intervention qui se veulent différentes et diversifiées.

De manière quasiment systématique, l'entrée s'affiche comme un “accompagnement à la scolarité”. Car la saisine du dispositif émane le plus souvent des équipes enseignantes qui versent au diagnostic les difficultés que rencontre l'enfant dans ses apprentissages ou répond à une demande des parents qui s'estiment eux-mêmes en difficulté pour soutenir leur enfant.

En réponse, le PRE peut orienter la famille vers des services existants (associations de bénévoles œuvrant sur le quartier comme à Saint-Nazaire) ou à défaut, mettre en place une intervention spécifique (comme souvent à Nantes). Mais cette spécificité va au-delà d'une aide compensatoire à l'absence d'offre de proximité. Le fondement du PRE n'étant pas « de faire de l'école après l'école », l'accompagnement par un intervenant recruté prend des formes qui se distinguent d'un soutien « classique ». L'accompagnement se développe sur le principe d'une approche globale de l'enfant : la relation individuelle et personnelle avec l'intervenant a pour objectif de le mettre en confiance et le contenu de l'accompagnement va généralement au-delà d'une aide aux devoirs. L'objectif d'ouverture culturelle (organisation de visites) est également souvent visé dans le parcours et l'accompagnement à la scolarité se complète par l'organisation de sorties qui contribuent à élargir l'horizon de l'enfant et participent à donner sens aux apprentissages.

Les parcours "coup de pouce" consistent parfois -dans le même esprit- à faciliter l'accès aux loisirs (sports, musique, théâtre, ...) aux enfants qui trouvent-là un autre cadre pour s'exprimer, prendre confiance (en dehors des enjeux scolaires) et regagner l'estime d'eux-mêmes en se prouvant qu'ils sont capables de réussir dans des domaines qu'ils ont le plus souvent choisis.

Chaque fois, on observe que les actions mises en place procèdent d'une approche décentrée par rapport aux apprentissages qui consiste, essentiellement/fondamentalement à aider l'enfant à s'épanouir, trouver sa place, dans la perspective de bénéficier à une réussite globale et non pas/plus axée sur le purement scolaire.

➤ **Le PRE complète le Droit commun**

Le "coup de pouce" qu'apporte le PRE apparaît comme un complément du droit commun à plusieurs niveaux.

D'une part, il permet l'accès à une offre existante, mais à laquelle l'inscription de l'enfant par la famille ne va pas de soi et nécessite "un accompagnement rapproché" : présentation des possibles, accompagnement physique sur le lieu d'inscription, co-financement... Ici ce n'est pas le contenu qui est spécifique mais la posture professionnelle que développe le PRE pour pouvoir y accéder.

D'autre part, les parcours "coup de pouce", proposent des réponses différentes dans leurs formes et leurs contenus.

Par conséquent, la figure du "coup de pouce" concerne des situations qui apparaissent facilement relayables dans le cadre du droit commun, à terme, soit par ce que l'impulsion initiale suffit à améliorer la situation, soit parce que s'il ne s'agit plus que de reconduire le financement d'une pratique, d'autres dispositifs de droit commun doivent pouvoir prendre la suite.

M. fillette de 10 ans en CM1

Au départ

M. est décrite comme "une enfant sauvage" : elle a le regard dur, parle très peu, a peur d'aller seule à la boulangerie.

Elle rencontre d'importantes difficultés scolaires (en maths, en lecture, elle a du mal à mémoriser). Par ailleurs, aux dires des professionnels qui l'entourent (enseignante, psychologue scolaire, coordinatrice) M. entretient des rapports tendus avec sa mère, elle-même fragilisée (dépression qui la conduit à vivre recluse et à développer des phobies). Mme M. a tendance à dévaloriser sa fille.

M. aime le sport et s'est "révélée" lors du spectacle de fin d'année à l'école.

Le PRE propose

Une orientation vers l'aide aux devoirs individualisée organisée au sein de l'école
Et l'inscription de l'enfant au sein d'un atelier théâtre

Les effets constatés

M. prend plaisir à se rendre à l'atelier chaque mercredi, elle est très assidue

Elle s'y rend désormais de manière autonome ("*c'est un moment à elle*") et s'y est fait des amis

M. a appris un texte (en faisant travailler sa mémoire)

Les difficultés scolaires persistent. Mais M. s'exprime davantage en classe et elle sourit

Le + du PRE

Orientation s'appuyant sur des dispositions repérées de l'enfant.

Accompagnement physique aux démarches d'inscription

I. fillette de 8 ans en CE2

Au départ

L'enseignante perçoit I. comme une petite fille très fragile : elle s'exprime très peu, paraît triste et semble traumatisée par la séparation récente de ses parents. Elle rencontre d'importantes difficultés en lecture. Sa mère (d'origine maghrébine) a eu connaissance du dispositif en servant d'interprète pour la mise en place d'un parcours concernant une camarade de classe de sa fille. Elle demande à la directrice de l'école une aide pour sa fille. La directrice accède à la demande de cette mère seule, très soucieuse de la réussite de sa fille, mais *"sur qui elle exerce une trop forte pression"* sans pouvoir l'aider (horaires de travail atypiques)

Le PRE propose

Un accompagnement à la scolarité en 2 temps : l'une à l'école (aide aux devoirs et lectures), l'autre au domicile (approche plus ludique)

Orientation vers bilan orthophonique (proposition de l'enseignante relayée par le PRE auprès de la mère)

Les effets constatés

L'enseignante constate des effets sur l'enfant, directement imputables au PRE : si I. a encore des difficultés, *"elle n'en souffre plus comme en début d'année"*.

"Elle n'arrive plus tête basse, mais plus souvent avec le sourire, elle s'épanouit."

Avec le soutien de l'intervenante, elle a appris ses tables de multiplication, elle connaît son texte de théâtre (alors qu'en début d'année, elle ne parvenait pas à mémoriser une poésie).

"Elle paraît plus détendue."

"I. est plus à l'aise, mieux dans sa peau" confirme sa mère qui dit elle-même se trouver soulagée : "pour une mère seule, ce n'est pas facile".

Quant à la fillette, elle pointe comme principal changement, le fait de connaître aujourd'hui plus de monde dans la classe. *"Avant, les autres ne me parlaient pas"* ce qu'elle semblait considérer comme une conséquence de ses difficultés personnelles.

Le + du PRE

La posture bienveillante qui contribue à ce que les devoirs ne soient plus vécus comme une épreuve pour l'enfant et pour sa mère. (réassurance familiale)

■ *Le soutien adapté aux difficultés linguistiques*

Cette figure est une particularité nantaise, le PRE local ayant ciblé les enfants allophones (nouvellement arrivés en France) comme public spécifique éligible au dispositif.⁵

➤ ***La non maîtrise de la langue (malgré l'activation du droit commun) freine les apprentissages***

Par extension à la référence à l'allophonie, cette figure concerne aussi des enfants considérés initialement comme allophones du fait de leur arrivée récente en France, mais pour qui le suivi spécialisé activé dans le cadre du Droit Commun, (enseignant du CLIN) n'a pas suffi à acquérir un niveau de maîtrise de

⁵ Pour rappel, la prise en charge des élèves allophones -enfants nouvellement arrivés dont la langue maternelle n'est pas le français- par le Droit commun s'opère de la manière suivante : les élèves du 1er degré, nouvellement arrivés en France sont inscrits dans des classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire (B.O. du 25 avril 2002) et bénéficient d'un enseignement du français langue seconde dispensé par un enseignant du C.L.I.N. Sur Nantes une classe d'initiation (CLIN) existe cependant au sein de l'école Urbain Leverrier en ce qui concerne le second degré : après étude de la situation, l'élève est orienté CLA (Classe d'accueil dans les collèges du Breil et de la Noë Lambert) ou en classe ordinaire en parallèle de laquelle, il bénéficie d'un soutien par un enseignant itinérant spécialisé.

la langue optimale et qui rencontrent par conséquent des difficultés scolaires persistantes.

Le soutien familial apparaît limité, les parents ne maîtrisant pas eux-mêmes le français.

➤ **Le PRE spécifie les formes d'intervention**

Dans le cadre de ces parcours, le PRE propose un soutien personnalisé limité dans le temps : dans chaque cas, il y a accompagnement individualisé à la scolarité, mais qui prend des formes spécifiques : approche FLE, ouverture culturelle, accès à une activité extrascolaire (pour aider l'enfant à dépasser ses complexes, rencontrer et communiquer avec d'autres...) Ces parcours comprennent - sans que cela soit systématiquement explicite - un axe parentalité. L'accompagnement scolaire de l'enfant est un moyen d'associer la famille et de contribuer à son intégration.

Atelier collectif d'intégration

Une expérience intéressante a été développée au sein d'une école rezéenne en direction des familles allophones, avec le soutien du PRE. L'école avait déjà organisé des ateliers collectifs d'intégration à destination des familles nouvellement arrivées en France. Elle s'est faite épauler par le PRE pour développer la formule : le dispositif apporte une aide matérielle permettant l'acquisition de jeux, logiciels, livres, CD qui peuvent être prêtés aux familles pour faciliter l'apprentissage de la langue. Le projet doit être reconduit en mobilisant un partenariat micro local (école, crèche, médiathèque, CSC, École de Musique, ass. Culture et libertés)

Les effets constatés

Le dialogue entre la famille, l'enfant et école est favorisé : "Les uns et les autres ont compris les efforts que chacun fait." "Une nette amélioration des apprentissages de la langue" est constatée par les enseignants, Des situations se sont "dénouées" : des familles se sont ouvertes au travers des ateliers et du prêt de supports. "Elles se sont senties reconnues dans leur histoire et les enfants se sont sentis autorisés à s'épanouir. Ça leur a donné des ailes. "

➤ **Le PRE pallie l'insuffisance du droit commun**

Ce cas de figure questionne, évidemment, l'**insuffisance du droit commun** pour ces publics spécifiques. La saisine du PRE s'opère comme un recours pour prolonger ou compléter le soutien aux apprentissages des publics allophones ou maîtrisant encore mal la langue.

R. jeune fille de 16 ans en 3^{ème}

Au départ

R. est arrivée de La Réunion en décembre 2006 avec sa mère, ses frères et sœurs. La famille est hébergée par un CHRS en autonomie dans un logement du parc d'habitat social. R. a alors rencontré des difficultés scolaires en raison d'un manque de maîtrise du français écrit lié à l'utilisation courante du créole, ce qui a eu pour effet d'affecter sa confiance en elle et ses relations aux autres. C'est le référent. CHRS de la famille qui saisit le PRE pour répondre au souci de la mère de voir sa fille réussir scolairement.

Le PRE propose

2 axes d'intervention : un volet « soutien scolaire » et un volet « culturel » visant l'ouverture et le rétablissement d'une certaine confiance en soi (inscription à une activité de danse Hip-Hop). Au travers du soutien scolaire (2 fois 1 heure par semaine), il s'agit également de rassurer l'enfant inquiète de son redoublement, faire remonter les moyennes dans les matières où R. est en difficulté afin qu'elle puisse intégrer une seconde générale et réaliser son projet professionnel (devenir sage-femme)

Les effets constatés

Les notes de R. se sont améliorées : *“marques tangibles de progrès”* et R. va intégrer une 2nd générale à la rentrée prochaine. Cependant l'évolution de R. en termes d'épanouissement et de confiance en soi, est vue différemment suivant les acteurs : prise de conscience de ses potentialités d'une part, démotivation et ennui d'une autre. R. semble subir.

Le + du PRE

Il a permis la mise en place d'un soutien individualisé pour une enfant qui présente une spécificité non prise en compte par le droit commun, à savoir la venue d'un département d'Outre-Mer où, bien que la langue officielle soit le français, la population s'exprime couramment en créole

S. Garçon de 13 ans en classe allophone

Au départ

S. est d'origine kurde. Il est récemment arrivé en France avec sa famille et a intégré une classe allophone. Il rencontre des difficultés à apprendre le français et a *“besoin d'être valorisé dans son milieu”*.

Le PRE propose

En partenariat avec le PRE, l'enseignante a proposé en début d'année à tous les élèves de la classe (en présence des familles et des interprètes) de mettre en place un parcours par le biais duquel l'enfant pourra choisir une activité. S. et ses parents ont répondu favorablement et S. a exprimé le souhait de faire du football et d'apprendre à jouer de la guitare.

(En outre le PRE finance une prise en charge collective des enfants allophones de la classe (financement PRE) sur temps extrascolaire : apprentissage du français par le mime (Association Graine d'Europe)

Le parcours de S. se concrétise donc par la mise en place d'un parcours musique : Cours de guitare 1h/semaine (Human music), l'inscription dans un club de football ainsi que la mise en place d'un soutien scolaire via l'AFEV.

Les effets constatés

Selon l'enseignante le parcours de cet enfant est globalement positif pour lui sans que l'on puisse attribuer les effets relevés à une action particulière. L'ensemble des actions a eu un effet en termes d'apprentissage de la langue et de socialisation :

« S. est un enfant sociable, agréable, plein d'humour ».

Le + du PRE

L'approche différente d'une aide aux apprentissages :

“L'objectif est qu'il puisse trouver du plaisir dans l'apprentissage de la langue »

■ *L'aide à l'intégration en milieu ordinaire*

Cette figure fait débat, car elle questionne certains professionnels ou institutions quant à la légitimité du PRE à se saisir de ces situations qui renvoient à la notion de handicap. Faisant alors écho à la loi handicap (de février 2005) qui reconnaît, à tout enfant ou adolescent porteur d'un handicap, le droit d'être inscrit en milieu ordinaire, dans l'école la plus proche de son domicile.

Elle concerne, principalement de très jeunes enfants qui font leur entrée à l'école.

➤ *Des enfants à la frange du handicap*

Cette figure concerne des enfants dont le comportement -en groupe- compromet leur intégration en "milieu ordinaire" : en classe, en centre de loisirs, à l'accueil périscolaire...

Ces enfants perturbent généralement le bon fonctionnement de la classe et le droit commun n'offrant pas les conditions nécessaires à cet accueil -pourtant jugé fondamental pour le développement de l'enfant- il y a risque de suspension de la scolarisation pour les plus jeunes qui font leur entrée en maternelle ou encore d'orientation précoce mais pas toujours adaptée vers des structures (IME) ou procédures spécialisées (MDPH).

Or, dans les cas étudiés, il ne s'agit pas toujours strictement de handicap avéré. Et l'on peut donc comprendre la réserve des familles à répondre favorablement à la proposition qui leur a souvent été faite de déposer un dossier auprès de la MDPH (Maison Départementale des Personnes handicapées) qui permettrait l'obtention d'une aide individualisée dès lors qu'un handicap serait reconnu.

Le PRE est donc saisi pour des situations qui relèvent d'une **urgence** puisqu'il y a risque de déscolarisation ou déscolarisation (partielle) déjà effective. Mais il peut également s'agir d'un recours au dispositif qui vise dans le même temps à **gérer une transition avant activation du droit commun**. En effet, l'instruction d'un dossier par la MDPH s'avère longue (entre 12 et 18 mois) et si cette orientation apparaît parfois comme la solution à terme, elle ne peut donc se mettre en place très rapidement. La réactivité du PRE pallie cette lenteur, et offre le cas échéant les conditions d'un accueil en milieu ordinaire. Dans le cas, où le dépôt d'un dossier auprès de la MDPH ne va pas de soit, l'intervention temporaire du PRE permet de donner du temps à l'enfant pour s'adapter et/ou aux adultes qui l'entourent (famille et professionnels) pour juger en conscience de la bonne orientation à prendre.

"Nous ne sommes pas formés à cet accueil, souligne une directrice d'école. D'où la nécessité de tâtonner, d'expérimenter et de se concerter ce que permet le PRE. (...) On aurait pu bloquer la situation si on avait voulu forcer les choses. Le PRE a permis de se donner du temps et d'intégrer les enfants. " (...) "Pour une fois la connexion est possible entre services. "

➤ **Une intervention qui s'apparente à celle des Auxiliaires de Vie Scolaire**

Les parcours d'intégration ciblent les formes d'intervention. Ils prennent généralement la forme d'un accompagnement physique dans le lieu et sur temps d'accueil tout en restant limités dans le temps.

Cette forme d'intervention s'apparente à la mise en place des auxiliaires de vie scolaire, telle que peut le proposer l'Education Nationale en passant par l'instruction des dossiers par La MDPH.

Elle s'appuie sur une synergie entre professionnels (école, intervenant, parents et structure spécialisée).

➤ **Le PRE questionne l'adaptation du droit commun à des situations limites**

Cette figure interpelle à deux niveaux le droit commun.

- D'une part, elle pointe l'absence (ou l'inadéquation) de solution quant à l'accueil d'enfant à la frange du handicap en milieu ordinaire.
- D'autre part, elle souligne les difficultés de son activation (lenteur ou frein).

D'un point de vue plus positif, l'accueil de ces enfants en milieu ordinaire, que permet le PRE, contribue à faire changer le regard que portent sur eux les professionnels. En permettant de se donner du temps pour affiner un diagnostic tout en apportant les conditions d'accueil, il favorise la réflexion partagée et la proposition d'une orientation mieux adaptée.

T., 3 ans, accueilli à temps partiel en IME

Au départ

T. souffre d'une maladie orpheline (syndrome de Dravet) qui le handicape : il ne parle pas, est sujet à des crises d'épilepsie, bouge tout le temps, fait ce qu'il veut, s'oppose en tapant et se fatigue très vite... Il a besoin d'une surveillance constante. À défaut d'avoir trouvé un établissement d'accueil adapté (en classe, il perturberait trop)- *"Il est toujours trop ceci, ou pas assez cela"* explique ses parents-T. est accueilli à temps partiel (3 jours par semaine, de 9 à 16h30) à la Passerelle, IME réservé à des enfants polyhandicapés. Sur les 8 enfants accueillis, T. est le seul qui marche.

Une TISF (financé par le CG au titre de sa mission de Prévention) intervient 2 fois 2h par semaine en présence de la maman en difficulté face au handicap de son fils afin de la soulager et de l'accompagner à ajuster son attitude (apprendre à dire « non » à son fils).

Le reste du temps, il est pris en charge par sa famille qui s'épuise : sa grand-mère le garde avant et après l'accueil à la Passerelle car ses parents travaillent.

"La famille était en saturation complète",

se souvient l'assistante sociale de l'IME.

Face à la détresse des parents, l'Assistante sociale de l'IME recherche des solutions pour permettre l'accueil de l'enfant avant et après les heures d'ouverture de la Passerelle et soulager la famille.

Le PRE propose

L'accueil de l'enfant à l'accueil périscolaire de l'école de son quartier avec un accompagnement individuel et spécialisé (intervention de l'association Handicap loisirs Scolarité)

Les effets constatés

L'enfant stimulé durant le temps d'accueil a fait des acquisitions : respect des consignes d'un exercice, assimilation des règles de vie ("il gère mieux la frustration, range les jouets").

"Il prend grand plaisir à être là"

Pour les parents, c'est une joie d'aller chercher leur enfant à l'école *"comme tout le monde"* et de constater que *T. est désormais reconnu dans la rue* par les enfants du quartier.

Le + du PRE

Questionne les limites du droit commun et permet d'envisager par l'expérimentation, un possible développement de la réponse

J. garçon de 4 ans et demi, en MS (maternelle)

Au départ

À son arrivée à l'école (suite à un déménagement) J. (grand prématuré) a présenté des troubles du comportement et du langage ainsi que des difficultés d'intégration au groupe, (il avait "échoué" lors d'une 1^{ère} rentrée dans une autre école qui s'était rapprochée de la coordinatrice PRE du secteur). L'équipe de suivi de scolarisation qui réunit, en janvier 2007, le médecin PMI, la référente MDPH, la mère de J., la psychologue scolaire, l'enseignante et la coordinatrice du PRE, ayant déjà connaissance de la situation, pour trouver une solution et propose à Mme B. (la mère) de déposer un dossier auprès de la MDPH. Mme B. ne l'accepte pas car selon les médecins, son fils n'est pas handicapé.

Le PRE propose

Une intervention sur du temps scolaire aménagé comme alternative au dispositif de droit commun jugé trop précoce et la participation ponctuelle au financement d'un mode de garde l'après-midi (en complément de la prise en charge par le CG en soutien au projet d'insertion professionnelle de Mme B.)

Les effets constatés

J. apparaît sécurisé par la présence de l'intervenante et commence à entrer dans les apprentissages. Ce qui se traduit par l'augmentation progressive du temps de scolarisation...

La mère reste inquiète pour l'avenir, mais s'est sentie écoutée. Elle a pu mener à bien sa formation et a obtenu son équivalence.

Le + du PRE

Pour le médecin de PMI comme pour le CG, le dispositif apparaît particulièrement intéressant pour les tout petits car il permet de se donner du temps (pour grandir, évoluer, et évaluer) alors que la tendance est à considérer le tout petit de plus en plus tôt comme un élève de qui on attend de rentrer dans le cadre... Il permet d'échapper à la prédétermination.

■ *L'aide à l'accès*

➤ ***Une prise en charge des difficultés qui se heurte à la question de la mobilité***

Cette figure répond à des difficultés ciblées qui compromettent une prise en charge par le droit commun : le plus souvent le PRE lève l'obstacle du problème de transport qui hypothèque l'accès de l'enfant à des soins adaptés à ces difficultés (suivi psychologique ou orthophonique), ou à un enseignement spécifique (orientation en CLAD ou en CLIS éloignée du domicile), ou encore à des loisirs (lorsque que celui-ci fait partie d'un des axes du parcours)...

➤ ***Le PRE se limite au financement d'une aide à la mobilité***

Les exemples étudiés prennent la forme d'une aide technique au transport à la demande d'un tiers : financement d'un taxi ou accompagnement physique de l'enfant par le bus ou à pied.

Dans certains cas, **cette aide questionne la notion même de parcours et tend à renvoyer davantage à une logique de prestation individuelle**. L'aide du PRE étant simplement contributive d'un projet qui reste extérieur au dispositif pour lequel il n'y a alors généralement pas de suivi. Pour autant sans cette aide, l'accès aux soins ou à l'enseignement spécifique ne pourrait se faire et les chances de réussite de l'enfant en seraient directement affectées.

Dans d'autres cas, **cette aide technique est une condition pour la mise en place du parcours lui-même**, elle rend possible par exemple l'accès à une activité de loisirs (comme à St Nazaire) proposée à l'enfant et à sa famille alors que celle-ci ne peut en assurer l'organisation. Elle permet (très concrètement) la scolarisation d'un enfant à qui l'on propose aussi un accompagnement à la scolarité pour lui faire prendre confiance et gagner progressivement en autonomie.

➤ ***Un raccourci (trop) facile ?***

Cette figure questionne pour partie les conditions de mobilisation du droit commun. Dans certains cas, il apparaît que les acteurs qui mobilisent le dispositif pour ce type d'aide méconnaissent les autres dispositifs d'aide aux transports (comme l'aide réservée aux personnes porteuses de handicap qui peut être prise en charge par le Conseil Général) ou qu'ils jugent plus facile le recours au PRE (réactivité et souplesse).

On peut également s'interroger sur la recherche de solutions alternatives au financement d'un taxi qui apparaît parfois très onéreux au regard de la distance à parcourir : l'organisation d'un transport collectif, l'entraide, ou le covoiturage...

T. 12 ans, CLIS

Au départ

T. a eu un accident lorsqu'il était plus jeune et serait, de l'avis des professionnels qui l'entourent, surprotégé par ses parents. Il présente une lenteur intellectuelle et motrice qui entraîne un suivi psychomoteur mais ses capacités de compréhension n'en sont pas affectées. Il a cependant été orienté en CLIS -au vu des retards accumulés -.

À la rentrée 2007, T. n'est pas scolarisé. Un dossier MDPH est en cours d'instruction et ses parents ne veulent pas que leur fils se rende seul à l'école. Sa mère, atteinte d'une pathologie psychiatrique, ne sort pas seule de la maison et son père a des horaires de travail qui ne lui permettent pas d'emmener son fils à l'école. L'assistante sociale scolaire fait une saisine du PRE, le 11 septembre 2007.

Le PRE propose

Les actions envisagées sont la prise en charge des honoraires du taxi dans l'attente du relais MDPH et la mise en place d'interventions de soutien scolaire auprès de l'enfant. T. est scolarisé à partir du 27 septembre.

Les effets constatés

Une assurance nouvellement acquise qui permet des progrès dans tous les domaines

Des effets positifs sur l'équilibre familial

La question du transport a donné lieu à un élargissement du champ d'action initial pour aller vers un travail sur l'autonomie de l'enfant. Plus globalement, l'enfant valorisé aussi bien à l'école que dans sa famille, a pu réinvestir dans le champ scolaire les bénéfices des apprentissages autres que strictement scolaires.

3 L'ÉVALUATION DES EFFETS

Les figures ont été précédemment décrites à partir des profils de situations et des réponses qui se sont ajustées aux problématiques identifiées, mais les différents exemples cités en référence ont commencé à donner à voir le caractère opérant de ces figures, au travers des effets qui ont été soulignés dans les vignettes illustrant chacune d'elles.

L'analyse transversale de l'ensemble des parcours rend compte, par la récurrence de certaines observations, d'un ensemble d'effets qui prennent sens dans une lecture nécessairement systémique de leur production, en raison de l'approche –par essence– globale de l'enfant en difficulté au travers du dispositif PRE. Il est manifeste que les parcours, au travers de ce qu'ils mettent en œuvre, contribuent à une amélioration de la situation de l'enfant dans son environnement, mais sans que cela vise et touche nécessairement le champ de la réussite scolaire (alors même qu'il peut être une entrée du diagnostic initial), ni que ces améliorations ne soient exclusivement le fait du PRE. De plus, si l'intention était, au départ, de pouvoir imputer les effets aux différentes actions mises en place, la combinaison de celles-ci (qu'elles soient toutes spécifiques au PRE ou articulées à d'autres dispositifs), rend l'opération délicate.

Nous présentons l'évaluation des effets selon un découpage en trois registres tels qu'ils ont été énoncés dans le référentiel : les effets sur l'enfant, sur l'environnement familial, et les effets sur le système d'acteurs et d'actions.

3.1 LES EFFETS SUR L'ENFANT

Les effets mesurés sont restitués en reprenant les différents champs que cible le programme de réussite éducative dans ces principes généraux -le scolaire, le social, la famille (parentalité) et la santé.

■ *Les apprentissages scolaires*

Le repérage des difficultés liées aux apprentissages constitue un des motifs les plus courants présidant à la saisine du PRE : l'enfant a accumulé du retard, il est perdu face à certaines acquisitions (sons complexes, numération...) ou dans certaines matières, ses résultats sont très faibles, il peine à s'organiser dans son travail, à se concentrer ou à mémoriser, il ne maîtrise pas la lecture, ou maîtrise mal la langue... Différentes formes de soutien ont été ou sont encore mises en œuvre pour l'aider... Cependant, ces constats ne sont généralement pas exclusifs. Ils s'accompagnent d'observations qui décrivent l'état de l'enfant face aux difficultés qu'il rencontre : manque de confiance en lui, passivité ou effacement, démotivation, agitation, exclusion, mésestime de soi... et c'est de cette globalité dont le PRE s'empare.

Au final, les effets des parcours sur les difficultés scolaires que rencontrait l'enfant au moment de la saisine du PRE, sont moins perçus en termes d'amélioration des résultats scolaires que d'une réassurance manifeste de l'enfant dans son rôle ou

métier d'élève. À l'exception des parents, on observe en effet une certaine résistance à considérer les résultats scolaires comme un critère. Tant du point de vue des enseignants - qui s'emploient quotidiennement à les faire progresser et qui ne créditent pas le PRE d'un pouvoir direct en la matière- que du point de vue des coordinateurs et des autres partenaires, qui associent au parcours une vocation plus large qu'une simple évolution des notes ou appréciations obtenues dans les différentes matières.

L'évaluation des résultats scolaires n'est pas exempte d'ambiguïté : présentée souvent comme un des objectifs du PRE, l'amélioration des résultats ne devient plus évaluable à la sortie, comme si le fait de l'identifier clairement risquait de la faire apparaître comme le critère principal, susceptible de gommer tous les autres effets.

Ce qui renvoie, directement, aux hypothèses de travail qui président à la détermination du parcours : mis en confiance, soit au travers d'une activité sur le temps libre dans le cadre de laquelle l'enfant peut être valorisé sur d'autres objets que les savoirs scolaires, soit par la posture bienveillante d'un intervenant qui l'aide à faire ses devoirs, s'organiser, à donner du sens aux apprentissages, l'enfant adopte une **attitude plus positive** face à ces apprentissages.

« Avant, L. pleurait tout le temps... Elle disait " : "Je n'arrive pas, je ne sais pas faire..." . Maintenant ça va mieux »

explique la mère de L.

Cette évolution est confirmée par le directeur de l'école :

« Maintenant, elle ne pleure plus, elle a plus confiance en elle... Elle a appris à réfléchir sans ses copines, elle fait des choses toute seule et les fait mieux ».

Parcours N°24 : fillette de 7 ans, en CE1
Intervenante Soutien scolaire à l'école

En devenant plus à son aise en classe, l'enfant gagne en **motivation**, devient plus **actif** (en demande) et plus enclin à aller au bout de ses capacités. Les enseignants relèvent souvent l'évolution de la posture de l'enfant en classe - sa présence, sa participation, sa capacité à exprimer une demande ou à "revenir" après un décrochage - et l'imputent à l'accompagnement dont il bénéficie dans le cadre du PRE.

« C. participe davantage en classe. Il a plus à cœur de réussir. Aujourd'hui, il demande quand il ne comprend pas. Il mémorise mieux, les devoirs sont mieux faits car le PRE apporte un cadre », rapporte l'enseignante de C.

Parcours N°14 : garçon de 8 ans en CE2
Intervenante à domicile pour C. et son frère (accompagnement à la scolarité)

« Quand on a de meilleures notes, ça donne envie de travailler... C'est mieux avec les profs... Quand on participe plus ou qu'on lève la main, les profs nous interrogent, quand on ne lève pas la main, ils ne viennent pas nous chercher... On est beaucoup dans les classes, ils n'ont pas le temps. » Explique A.

Parcours N° 22, fille de 15 ans en 4^{ème}
Bénévole AFEV à domicile (accompagnement à la scolarité)

En outre, les modalités de l'accompagnement à la scolarité telles qu'elles se mettent en place dans le cadre des interventions/stratégies du détour pour donner sens aux apprentissages (diversification des supports, organisation de visites au musée, d'expositions, découverte de la ville, des équipements de quartier à l'exemple des

médiathèques) participent, sans conteste, à **l'ouverture de l'enfant sur de nouveaux horizons**. Ces découvertes favorisent et attisent sa curiosité et contribuent à le valoriser dès lors qu'il peut en rendre compte aux autres, dans le cadre d'un exposé préparé avec l'intervenant et présenté en classe par exemple.

Par ailleurs, là encore, les cas sont suffisamment fréquents pour être rapportés, l'accompagnement personnalisé et les progrès auquel il contribue, a parfois pour effet direct **l'évitement d'un redoublement** ou la **révision d'une orientation scolaire prédéterminée** (SEGPA), pour envisager la poursuite de la scolarisation dans un cursus classique.

“Même si tous ses problèmes ne sont pas résolus, l'orientation de K. en SEGPA a été écartée pour l'année prochaine et K. va intégrer une 6^{ème} classique. Il est devenu « très exigeant » envers lui-même et ne supporte pas d'avoir de mauvaises notes.” *Rapporte l'assistante sociale.*

Parcours N°29 : garçon de 13 ans en CM2
Intervenant à domicile : soutien scolaire + ouverture culturelle (médiathèque 1 fois par semaine)

Bien qu'il ait encore des difficultés, les progrès réalisés par T. à l'école sont tels qu'il va pouvoir intégrer une SEGPA l'année prochaine alors qu'il devait être orienté en IME. Il n'est pas exclu qu'il puisse aller dans une classe ordinaire s'il continue à progresser.

Parcours N°20 : garçon de 12 ans en CLIS (intégration sport CM1/CM2)
Soutien scolaire + financement transport relais CG (MDPH) + sorties pendant les vacances

Pour les plus jeunes, qui bénéficient, par l'intermédiaire du PRE, d'un accompagnement individualisé sur le temps scolaire (Cf. figure de “L'intégration en milieu ordinaire”), l'action du PRE a directement pour effet d'**éviter une déscolarisation de l'enfant ou une sortie trop précoce vers des lieux d'accueil spécialisés**. C'est à l'accompagnement individuel, physique et sur la durée que l'on peut imputer l'évitement d'un préjudice potentiel pour l'enfant. À l'inverse, c'est parfois le PRE – en finançant une aide au transport- qui permet l'accès à un enseignement spécifique (en CLAD par exemple), adapté aux difficultés que rencontre l'enfant.

■ *La socialisation*

Si lever les difficultés que rencontre l'enfant dans les apprentissages est un objectif qui sous-tend chaque parcours, l'approche globale de la situation qui en guide les orientations vise aussi d'autres attendus notamment en termes de socialisation. En effet, bien souvent, sont associés à ces difficultés des comportements et/ou modes de relations qui font problème : l'enfant perturbe la classe, il s'oppose systématiquement, il est très inhibé, ou agressif, il fait l'objet de moqueries de la part de ses camarades de classe... Et, de fait, des effets sur ce registre du rapport à l'autre se manifestent de diverses manières au travers des parcours étudiés.

De la réassurance ou de la sécurisation de l'enfant que permet l'accompagnement ou l'orientation découlent d'autres effets en chaîne. Les impacts relevés touchent en premier lieu au comportement social de **l'enfant qui peut plus facilement entrer en relation avec des adultes ou avec d'autres enfants**:

« M. a pris énormément d'assurance, elle vient me voir s'il il y a un souci même si elle n'est pas encore capable de demander de l'aide. »

Parcours N°9 : fillette de 10 ans en CM1
Activité théâtre + orientation vers aide aux devoirs (association)

« Avant elle se renfermait quand elle ne comprenait pas, maintenant, elle arrive à travailler toute seule et demande quand elle ne comprend pas » note sa mère.

Parcours N° 22, fille de 15 ans en 4^{ème}
Bénévole AFEV à domicile (accompagnement à la scolarité)

« J. a appris le sens du "oui" et du "non". Il commence à gérer la frustration à attendre son tour pour le goûter. Ce que je n'arrivais pas à gérer avec 25. » constate l'enseignante. *« C'est plus agréable pour lui, et pour le groupe. » (...) "Il apprivoise les autres enfants»*

Parcours N°4 : garçon de 3 ans ½ en PS (Maternelle)
Accompagnement individualisé sur le temps de classe

Parallèlement, la mise en confiance que vise le soutien personnalisé au travers de la posture d'intervention, contribue, par ricochet, au **"repositionnement positif" de l'enfant dans le groupe classe**, comme certains exemples déjà cités le montrent. Les relations qu'il entretenait avec les autres sont redéfinies et s'en trouvent souvent apaisées.

« L. a pris confiance ce qui a eu, semble-t-il, un impact positif sur ses relations aux autres, qui jusqu'alors, portaient un regard négatif sur elle ». (L'intervenante)

Parcours N°13, fillette de 9 ans en CE2
Intervenante PRE (accompagnement à la scolarité comprenant volet ouverture culturelle)

« Avant, les autres ne me parlaient pas », déclare I. Ce qu'elle semblait considérer comme une conséquence de ses difficultés personnelles.

Parcours N° 12 : fillette de 8 ans ½, en CE2
Intervenante à domicile (accompagnement à la scolarité)

Les activités extrascolaires auxquelles le PRE permet l'accès, apparaissent comme un cadre intéressant pour reconsidérer le rapport à l'autre pour des enfants entretenant des relations difficiles avec leur entourage. L'enfant s'inscrit dans un nouvel environnement généralement collectif (excepté parfois lorsqu'il s'agit de musique) qui lui donne l'occasion de tisser de nouvelles relations (hors des enjeux scolaires).

Les rapports d'A. avec les autres enfants se sont améliorés a observé l'éducateur sportif qui est référent du parcours de A.

« Quand il arrive le mercredi, il y a maintenant des copains qui l'attendent. Avant la saisine, il était à l'écart à l'école. Depuis, c'est plus facile pour lui d'aller vers les autres ». « Il y a plus de gaieté quand il parle. Avant on ne l'entendait pas ».

Parcours N°7 : garçon 7 ans, en CP
Activité multisports + soutien scolaire à domicile + achat d'un vélo + orientation vers soins orthophoniques et aide aux devoirs à la MQ

Le rôle de l'animateur est ici important. On relève à ce propos une autre ambiguïté des modes opératoires impactant l'évaluation : en effet, les animateurs socioculturels ou sportifs ne sont pas toujours informés de la situation de l'enfant et du rôle qu'a joué le PRE dans son inscription à l'activité ni donc des finalités qui lui sont associées. Si, ce faisant, on cherche à éviter de stigmatiser l'enfant, il apparaît dommage de se priver d'une attention particulière à son égard et d'une contribution plus collective à l'atteinte des objectifs visés.

L'accès aux loisirs permet encore d'offrir un **cadre structurant** sur le temps libre à certains enfants qui, jusqu'alors, semblaient livrés à eux-mêmes, inquiétant les professionnels.

En début d'année, M. « *tourneait autour du local de l'ELJ, passait une partie importante de son temps dans la pharmacie du quartier, qui jouait le rôle de garderie* ». Aujourd'hui, il pratique l'équitation chaque mercredi: « *Il n'est plus à traîner, il a dit qu'il était content (...), le poney, il en a plein la bouche...* » Observe la responsable de l'ELJ.

Parcours N° 17 : garçon de 10 ans ITEP (niveau CE2)
Accès à des vacances d'été et financement du Poney club à l'année

Enfin, l'analyse des parcours tend à montrer que la dimension d'ouverture culturelle développée assez fréquemment dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité (à Nantes notamment) participe, en développant la connaissance des équipements de proximité ou de la ville (médiathèque, musées...), à **familiariser l'enfant à son environnement**, à enrichir ses repères, à en faire un habitant de son quartier, de sa ville, à le **sortir d'un isolement** parfois important.

Pour A. (l'enfant du voyage) l'impact du PRE au niveau culturel a été très important observe son enseignant. Il a pu découvrir des activités auxquelles il n'aurait pas eu accès autrement. « *Il a découvert la médiathèque, la FNAC, il est entré pour la première fois dans un musée... La visite des machines de l'île lui a beaucoup plu... De ce point de vue, c'est extrêmement positif* » souligne l'intervenant.

Parcours N°2, garçon de 12 ans en CM2
Intervention tous les après-midi sur temps scolaire

■ L'épanouissement et la santé

Le PRE considère la santé selon la définition large qu'en fait l'OMS. Elle correspond à un état de bien être total physique, social et mental de la personne.

« *Pour parvenir à un état complet de **bien être, physique, mental et social**, l'individu (ou le groupe) doit pouvoir identifier et réaliser ses ambitions, satisfaire ses besoins et évoluer dans son milieu ou s'y adapter.* »⁶

C'est principalement en référence à cette "approche positive" de la santé, qu'en amont à certains parcours sont diagnostiqués des problèmes qui "intéressent" le PRE : comportement de repli et d'inhibition, tristesse permanente, agressivité envers soi ou envers les autres... Ce qui n'exclue pas que soient également pointés d'autres types de problèmes sanitaires nécessitant des soins spécifiques (psychologiques, orthophoniques, ophtalmologiques, ORL...) mais il apparaît alors souvent que c'est l'accès à ces soins qui fait problème. Différents obstacles sont alors énoncés lors du diagnostic : résistance des parents, problèmes de mobilité...

⁶ Extrait de la charte d'Ottawa-1986

Dans ce cas de figure l'aide du PRE se fait technique. La mesure des impacts s'en trouve limitée à une vérification de la mise en œuvre de cette aide (un transport a-t-il été effectivement organisé, et l'enfant y a-t-il eu effectivement recours ?). Mais il permet aussi parfois de donner le temps aux parents de prendre conscience ou d'accepter qu'un recours à des soins spécifiques s'avérerait nécessaire, aidés en cela par la participation au suivi du parcours.

En ce qui concerne la première approche, qui considère le bien être de l'enfant au sens large comme un objectif à viser - la posture d'intervention (bienveillance) et la personnalisation des réponses (reconnaissance positive de l'enfant dans ce qu'il est), devant y contribuer - l'analyse des parcours permet bel et bien de mesurer des impacts.

Sans que des liens directs ne soient formellement établis avec telle ou telle action mise en œuvre dans le cadre du parcours, il est souvent constaté par les acteurs témoins, un **mieux-être de l'enfant** en regard de la situation de départ : sourire, expression libérée, apaisement, sont autant d'observations qui incitent chacun à penser que le parcours aide l'enfant à retrouver **l'estime de soi** et/ou **apaiser ses angoisses**.

I. a encore des difficultés, mais *“elle n'en souffre plus comme en début d'année”,* déclare son enseignante. *“Elle n'arrive plus tête basse, mais plus souvent avec le sourire, Elle s'épanouit. Elle paraît plus détendue.”*

Parcours N° 12 : fillette de 8 ans ½, en CE2
Intervenante à domicile (accompagnement à la scolarité)

«Y. est plus sereine (...) Elle a un reflet positif dans les commentaires de ses camarades qui la félicitent » (l'intervenant)

Parcours N° 37 : Y. fille de 13 ans, en 5^{ème}
Intervenante à domicile (aide à la matière) + cofinancement séjour

L'accès à de nouvelles pratiques sportives ou culturelles sur le temps extrascolaire, permet à l'enfant de développer de nouveaux modes d'expression en phase avec son désir et/ou ses potentialités : c'est un moyen pour lui d'être **valorisé** sur d'autres objets que les savoirs scolaires et de **retrouver l'estime de lui-même**.

Pour M., au départ si fermée et inscrite dans le cadre du parcours à un atelier théâtre, le changement le plus visible concerne son comportement et son ouverture “spectaculaire”. Auparavant très inhibée, elle s'exprime aujourd'hui en classe. “Elle sourit”, note encore sa maîtresse et la bénévoles qui l'aide à faire ses devoirs. *“Elle a pris grand plaisir à participer à la fête de Noël (organisée par l'association) c'était un vrai bonheur de la voir très souriante, c'est une petite victoire”.*

Parcours N°9 : fillette de 10 ans en CM1
Activité théâtre + orientation vers aide aux devoirs (association)

Enfin, on mesure parfois au terme du parcours, que l'enfant a gagné en **autonomie** ; ce gain étant généralement mis en lien avec la possibilité donnée à l'enfant dans le cadre de son parcours de sortir du cadre familial et d'être ainsi responsabilisé, d'être stimulé individuellement (acquisitions).

Les professionnels qui entourent A. s'accordent pour dire qu'il a grandi. *Au niveau du langage, de l'autonomie de grands progrès ont été observés par chacun : « Il a arrêté de parler comme un bébé »* observe l'intervenante. Sa mère note aussi qu'au quotidien *« Il est plus autonome, il se lave tout seul... »*.

Parcours N°7 : garçon 7 ans, en CP
Activité multisports + soutien scolaire à domicile + achat d'un vélo + orientation vers soins orthophoniques et aide aux devoirs à la MQ

Suite au refus de prise en charge d'un taxi par la MDPH pour conduire T. à l'école, un travail sur l'autonomie de l'enfant est décidé dans le cadre du parcours, après concertation entre la coordinatrice, l'enseignante, l'intervenante et la mère, afin qu'il puisse aller à l'école à pied. L'intervenante accompagne trois fois T. et sa mère sur le trajet domicile-école pendant les vacances de février et début mars, T. se dit prêt à faire le trajet seul, mais c'est sa famille qui ne se sent pas prête à le laisser y aller.

Parcours N°20 : garçon de 12 ans en CLIS (intégration sport CM1/CM2)
Soutien scolaire + financement transport relais CG (MDPH) + sorties pendant les vacances

En ce qui concerne la seconde approche – relevant de l'accès aux soins – le PRE trouve sa limite dans le fait que tout ce qui est diagnostiqué d'ordre médical lui échappe. D'un côté, les informations ne circulent qu'entre professionnels de santé, de l'autre, la responsabilité des parents reste pleine et entière. Si les parents n'emmènent pas leur enfant chez le médecin, malgré l'incitation et l'aide apporté par le PRE, il peut ne rien se passer. Le seul outil reste l'accompagnement.

3.2 LES EFFETS SUR L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL

Le programme de réussite éducative positionne la famille comme "public cible" et "partenaire"⁷. Il donne pour objectif de les mobiliser dans la construction et le suivi du parcours et, au besoin, il peut accompagner les parents dans leur fonction éducative. C'est cette dimension qui apparaît particulièrement intéressante aux yeux des enseignants qui y voient un levier innovant par rapport au cadre de leur propre pratique.

L'aide à la parentalité apparaît de fait comme un axe d'intervention privilégié au travers des différents parcours initiés par les PRE de Loire-Atlantique, sans que ne soient pour autant précisées les problématiques familiales ciblées en amont, ni les modes et limites d'intervention auprès des familles, ni même les finalités précisément visées.

"Pour nous, c'est l'enfant et non la famille qui est au centre du dispositif, contrairement aux assistantes sociales".

Certaines équipes s'interrogent sur la pertinence d'un engagement contractuel de la part des familles (qui n'est pratiqué qu'à titre exceptionnel) et se défendent d'être dans "le contrôle". La mise en place d'une intervention à domicile reste une manière d'entrer en contact avec des familles parfois éloignées des institutions ou en rupture de lien, voire, le cas échéant, de rassurer des professionnels qui s'inquiètent des conditions de vie de l'enfant.

Il faut noter qu'aucune des 38 familles interrogées ne remet en question la proposition d'une aide. A contrario, la mise en place d'un parcours vient assez souvent **répondre à une attente plus ou moins forte des parents** qui peuvent se trouver eux-mêmes en difficulté pour soutenir leur enfant - niveau scolaire faible ou très faible, problématique psychosociale importante, indisponibilité d'un parent qui élève seuls ses enfants et qui travaille à des horaires atypiques...-

⁷ In "Mettre en œuvre un Projet de Réussite Éducative" -Guide méthodologique", La place de la famille, p. 70. Éditions de la DIV- (juin 2007)

■ *La relation parents-enfant*

Les difficultés de l'enfant, et parfois celles de ses parents, génèrent dans certains cas des tensions intrafamiliales pointées lors du diagnostic : la communication est difficile, une forte pression peut être exercée sur l'enfant, ou, celui-ci considéré en échec, est dévalorisé...

La prise en charge de l'enfant en difficulté peut conduire à apaiser les relations familiales et à désamorcer les tensions. Soucieux de la réussite de leur enfant, les parents se voient généralement rassurés par le soutien apporté par le PRE ; ce qui les conduit, comme nous avons pu l'observer de manière récurrente, à **relâcher la trop forte pression** qu'ils pouvaient exercer sur l'enfant.

Le regard porté par le père de K. sur son fils s'est transformé. Il relâche la pression qu'il mettait sur l'enfant pour qu'il améliore ses résultats scolaires. Le père de K. a félicité son fils lorsqu'il a appris qu'il passait en 6^{ème} à l'issue du bilan du mois de mars.

Parcours N°29 : garçon de 13 ans en CM2
Intervenant à domicile : soutien scolaire + ouverture culturelle (médiathèque 1 fois par semaine)

Dans d'autres cas, le soutien apporté par le PRE et les effets manifestes qu'il produit (en termes d'amélioration des résultats scolaires notamment) conduit à **la prise de conscience et à la reconnaissance des potentialités de l'enfant par les siens.**

"Sans le PRE, je ne l'aurais pas inscrite au théâtre, connaissant ses peurs", confie la mère de M. qui ajoute que "le PRE a débloqué les choses"

Parcours N°9 : fillette de 10 ans en CM1
Activité théâtre + orientation vers aide aux devoirs (association)

Le regard porté sur T. par sa famille s'est modifié, selon l'intervenante :
« *lorsque je suis arrivée dans la famille, il était considéré comme un peu arriéré et était l'objet de moqueries... Là je ne perçois plus ça.* »

Parcours N°20 : garçon de 12 ans en CLIS (intégration sport CM1/CM2)
Soutien scolaire + financement transport relais CG (MDPH) + sorties pendant les vacances

Et les progrès de l'enfant contribuent, par ricochets, à **valoriser les parents.**

Les parents de T. constatent des avancées manifestes : stimulé par l'intervenante (dans le cadre de l'accueil périscolaire), leur fils a fait quelques acquisitions dont ils sont fiers (il dessine en suivant les consignes). L'AS de l'IME, qui a saisi le PRE pour T., souligne le caractère "fabuleux" de l'accueil pour les parents qui peuvent "aller chercher leur enfant à l'école" comme tout le monde. Et la mère se réjouit qu'aujourd'hui son enfant soit reconnu et salué par d'autres enfants du quartier.

Parcours N°3 : garçon de 3 ans, en IME
Accompagnement au sein de l'accueil périscolaire dans l'école de son quartier

■ *L'insertion sociale*

Certains parcours ont un effet, parfois indirect, mais certain en termes d'insertion sociale de la famille ou plus spécifiquement d'un parent. La prise en charge de l'enfant en difficulté vient soulager jusqu'à parfois libérer l'adulte responsable : possibilité lui est donnée de penser à lui et de s'inscrire dans une dynamique (développement de nouvelles relations, envisager un retour à l'emploi...)

Le comportement du petit J. mettait en péril son maintien en maternelle ce qui amplifiait la grande détresse de sa mère (en demande d'asile, sans emploi et élevant ses 2 fils nés grands prématurés). Grâce au PRE J. bénéficie d'un accompagnement individualisé sur le temps scolaire et dans

la classe. Le reste du temps, il est toujours gardé par une assistante maternelle dont le coût est financé par le Conseil Général (aide décidée dans le cadre d'une cellule de concertation interne du pôle Action éducative et familiale pour permettre l'insertion professionnelle de la mère). Ponctuellement le PRE a participé à ce financement (pour gérer le dépassement des seuils du CG). La mère infirmière dans son pays d'origine vient d'obtenir une équivalence et pourra exercer en tant qu'aide-soignante.

Parcours N°11 : garçon de 4 ans en MS (maternelle)
Intervention PRE sur temps scolaire + médiation famille /école

« T. est un enfant fortement fragilisé par une situation familiale et sociale difficile dont il semble porter le poids. Sa mère est elle aussi en souffrance. En parallèle à l'aide apportée à l'enfant (soutien scolaire et accès aux loisirs) un soutien à la parentalité est travaillé avec la coordinatrice et l'école suivant des axes différents. La coordinatrice apporte un soutien moral à la mère lorsqu'elle ne va pas bien, la conseille et l'accompagne physiquement pour faire des démarches (à un forum pour l'emploi par exemple), lorsque cela s'avère nécessaire. De son côté, la mère se dit en totale confiance avec la coordinatrice ne sentant aucune forme de jugement de sa part, elle se montre présente et très active. Elle a pu également participer aux sorties scolaires « afin que les autres enfants voient que la mère de T. fait partie des parents » pour l'équipe éducative, souligne la directrice qui constate aujourd'hui les effets bénéfiques du PRE pour Mme T. Celle-ci ne se sent plus rejetée et lorsqu'elle vient à l'école, elle et son fils ne sont plus mis à l'écart : « Elle a vu qu'elle avait sa place à l'école... Elle vient régulièrement prendre des résultats scolaires, ce qu'elle ne faisait pas avant ».

Parcours N°27 : garçon de 9 ans en CM1
Soutien scolaire au CSC + Activité sportive + Soutien moral de la mère

■ La relation parents-institutions

La mobilisation des parents –à considérer comme partenaires dans les parcours- se pose comme un fondement du dispositif.

À travers l'aide à la parentalité, le PRE s'appuie sur le potentiel des parents -*leur montrer qu'ils sont capables de...* ". Il s'agit de valoriser les parents mais toujours dans l'intérêt de l'enfant. Le PRE n'a pas la prétention de vouloir se substituer ou modifier l'éducation, les règles données par les parents, mais de les « amener à » mettre à disposition de l'enfant un coin calme pour faire ses devoirs par exemple, rappelle une des coordinatrices de Nantes.

C'est principalement autour de l'école que les rapports de la famille évoluent le plus nettement. Le rôle de médiation que joue, à l'occasion, les coordonnateurs, y contribue grandement : écoutés, orientés, accompagnés, remis en confiance ou relégitimés parfois dans leur rôle éducatif, les parents disent souvent se sentir plus à l'aise pour franchir les portes, parler à l'enseignant, participer aux événements organisés par l'école (sorties, fête...)

Mme B. assiste à toutes les réunions de l'équipe éducative, et semble avoir progressivement gagné en confiance : "Au début, j'avais peur. Parfois, ils commencent sans moi, c'est difficile de se retrouver entre 10 personnes qui parlent de vous. Vous ne savez pas si elles vous veulent du bien. Aujourd'hui, on se connaît mieux, on se parle."

Parcours N°11 : garçon de 4 ans en MS (maternelle)
Intervention PRE sur temps scolaire + médiation famille /école

Selon Mme A., le suivi de sa fille dans le cadre du PRE, rend plus aisé sa relation à l'école : « je peux dire, il y a quelqu'un qui s'occupe de mes enfants... Ils voient qu'ils ne sont pas abandonnés. »

Parcours N°22, jeune fille de 15 ans, en 4ème

Soutien scolaire via l'AFEV (ses 2 frères sont aussi en parcours)

La mère de Y. se met facilement en lien avec les professionnels que ce soit l'assistante sociale, la coordinatrice ou encore l'intervenante. Le PRE a « créé un climat de confiance et une continuité relationnelle autour d'un enfant qui en avait besoin. »

Parcours N°18, garçon de 9 ans, en CE2
Soutien scolaire pour la fratrie puis réorientation vers axe socioculturel.

L'accompagnement rapproché peut prendre la forme d'une aide aux démarches, mettre en lien la famille avec les interlocuteurs adaptés aux problématiques rencontrées qu'elle livre au coordonnateur, et ainsi permettre la résolution de problèmes connexes qui impactent sur le bon exercice de la fonction parentale. Nous avons déjà souligné sur ce registre, le risque d'avoir à faire face à une inflation de la demande ; le coordonnateur pouvant apparaître comme l'interlocuteur privilégié voire exclusif de la famille, notamment lorsque, par ailleurs, les relations que celle-ci entretient avec les institutions se sont conflictualisées.

C'est probablement sur le volet parentalité que se pose le plus souvent la question des limites du dispositif. D'une part, il s'agit souvent d'une finalité non explicite du parcours. Souvent, l'on constate que l'accompagnement à la scolarité qui est mis en place a pour visée indirecte la mobilisation des parents, l'accompagnement se présentant comme un moyen d'accroche. Inversement, c'est parfois l'aide à la parentalité qui constitue l'entrée privilégiée du parcours (voire exclusive comme c'est parfois le cas à St Herblain).

Si la mobilisation est effective dans bien des cas, elle est, assez souvent pour que cela soit souligné, limitée ou en deçà des attentes des professionnels. La notion d'engagement contractuel fait débat : entre l'intérêt de la responsabilisation de la famille et le danger d'un engagement formel sans contenu. Elle apparaît contraire au principe d'adhésion à la démarche d'ensemble qui repose sur le libre choix, argumente une coordinatrice. Cependant, il arrive assez souvent que la reconduction du parcours soit remise en question en raison du fait que les parents ne se soient pas montrés suffisamment coopératifs. Les choses n'étant pas toujours formalisées au départ, on observe parfois en fin de parcours un arrêt pas toujours bien négocié.

L'ajustement des actions au cours du parcours d'A. -du taxi initialement financé au déplacement envisagé ensuite en bus, d'une aide à domicile 2 soirs puis un soir par semaine avec orientation vers l'offre de proximité existante les autres jours- a visé à mobiliser la mère : la conduire à faire les démarches pour une inscription au CSC, l'engager à être présente et participer à l'aide aux devoirs... Or cela n'a pas été le cas. Le bénéficiaire pour l'enfant apparaît certain (redoublement évité, selon l'enseignante) mais le risque d'être dans une forme d'assistance qui décharge la mère de ses responsabilités questionne la reconduction d'un soutien qui s'avère pourtant indispensable pour l'enfant.

Parcours N°1 : fillette de 10 ans, en CM1
Aide au transport puis soutien scolaire à domicile

Si l'accompagnement de R. à domicile, puis de sa sœur, a permis des progrès scolaires et d'entretenir le lien entre la famille et l'école, chacun des acteurs s'accorde à dire que la relation avec les parents a été et reste difficile. La mobilisation de la famille, visée à travers la mise en place du parcours, est perçue comme un échec : "On a beaucoup de mal, on s'est fâché au sujet de l'absentéisme régulier, mais il n'y a pas eu de progrès",

relate la directrice de l'école. "À un moment, ce n'est pas à moi de dire aux parents qu'il faut aller à l'école !", explique l'intervenante. Ce parcours doit prendre fin, montrant, par le fait, aux parents, que "le PRE n'est pas un dû." Déclarent d'une même voix la coordinatrice et l'AS du CADA qui ont suivi la famille

*Parcours N°15 , fillette (allophone) de 11 ans en CE2
Accompagnement à la scolarité + mise en place d'une activité artistique ("pour favoriser la fixation des apprentissages" + aide à l'intégration de la famille*

A la demande du directeur de son école, J. a bénéficié d'une aide au transport pour se rendre à l'OCHS. C'est parce que la mère de J. ne s'est pas mobilisée comme l'attendait l'équipe pluridisciplinaire (prise de rendez-vous, transmission d'informations), et qu'il n'appartient pas à celle-ci de se substituer à la défaillance parentale qu'une sortie un peu délicate a été programmée, hypothéquant pour la suite l'accès de l'enfant aux soins dont il a ,semble-t-il, toujours besoin.

*J.garçon de 6 ans
Aide au transport pour l'accès à des soins orthophoniques*

3.3 LES EFFETS SUR LE SYSTEME D'ACTEURS ET LE SYSTEME D'ACTIONS

La mobilisation des partenaires constitue un des piliers du dispositif de réussite éducative. Ce principe s'appuie sur le postulat que les interventions croisées sont logiquement plus efficaces que des interventions sectorielles et non concertées. Il suppose encore que la prise en charge globale des difficultés de l'enfant passe par une transversalité des approches.

Les 5 PRE du département ont fait leur ce principe et chaque parcours réunit une diversité de professionnels dont le nombre varie en fonction de la complexité de la situation.

Cependant, la collaboration de ces derniers au dispositif prend des formes distinctes selon qu'ils soient ou non à l'origine de la saisine, et selon la construction et le suivi du parcours. L'appréciation du dispositif est directement liée à la façon dont ils y sont associés.

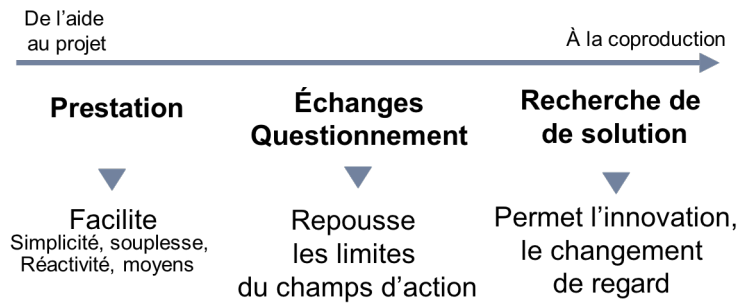
■ Des niveaux de partenariat différenciés

Trois niveaux de partenariat se font jour.

Le premier, auquel les équipes de Réussite Educative cherchent à échapper, est un partenariat à minima. Il s'apparente à une aide au projet sur une logique de prestation : le professionnel saisit le PRE en faisant une demande précise. Il voit en ce dispositif, le moyen de financer une action toute prête ou de décrocher une simple aide technique.

La deuxième forme, la plus courante, est plus développée. Le professionnel saisit le PRE avec une problématique, éclairée de son propre point de vue et quelques pistes. Mais la mise en lien des différents acteurs concernés permet le questionnement, et la finalisation d'un projet par l'échange et le partage, les limites du champ d'action de chacun s'en trouvent repoussées.

Enfin, la troisième forme est celle de la coproduction du parcours. Le PRE est en capacité, face à une situation bloquée, de mobiliser les intelligences. Les partenaires recherchent ensemble une solution, questionnent leurs propres pratiques : c'est dans cette construction collective que l'innovation apparaît possible.



➤ **Une cohérence d'intervention renforcée par la coopération**

Le partage d'information n'est jamais apparu comme problématique pour les professionnels rencontrés qui ont généralement pu dépasser l'obstacle initial du secret professionnel grâce à la gestion des règles de confidentialité. Au contraire, il est généralement perçu comme avisé et productif. Tout en affirmant leur place et leur rôle, les professionnels ont pu, par des combinaisons raisonnées d'avis et de modes d'intervention, démultiplier les effets de leurs interventions respectives.

Le parcours qui s'est mis en place pour C est venu renforcer la prise en charge éducation nationale par le biais du RASED. La finalité sous-jacente de la saisine, émanant de l'école, était de rassurer l'enfant quant à ses capacités à réussir. Les effets associés des actions conjuguées (soutien RASED, suivi orthophonique et PRE) ont entraîné C. dans une dynamique positive par rapport au travail scolaire et vont permettre de passer en classe supérieure, l'orientation en SEGPA étant pour l'instant écarté. Ces effets positifs sont en grande partie dus à la recherche d'une co-construction dans la mise en place d'actions autour de l'enfant. La coopération entre acteurs du dispositif, mais également entre tous les adultes mobilisés autour de l'enfant, a fonctionné et a permis à chacun d'avoir une place différenciée autour de l'enfant.

Parcours N°21, fillette de 10 ans en CE2
Aide aux devoirs + réorientation vers bilan orthophonique

Le parcours de J. apparaît représentatif d'un travail partenarial efficace au sein duquel le PRE a joué un rôle de synthèse en permettant la concrétisation d'une démarche coproduite entre professionnels de l'Education Nationale et de la Santé. L'école se trouvait en difficulté pour accueillir l'enfant en raison de son comportement et le corps médical plaidait pour que cette scolarisation se poursuive pour le bien de l'enfant (protection). "Il y a eu une bonne écoute du PRE qui a permis de rechercher ensemble une solution avec une application immédiate", déclare l'enseignante.

Parcours N°4 : garçon de 3 ans ½ en PS (Maternelle)
Accompagnement individualisé sur le temps de classe

■ *La réactivité du dispositif permet d'éviter des effets de rupture*

Le PRE est unanimement apprécié pour sa capacité à répondre rapidement à une situation. Il apparaît bien moins lourd que nombre de procédures du droit commun. Il vient parfois « soulager » des situations qui pèsent également fortement sur les enseignants qui se sentent démunis.

Différents exemples de parcours déjà présentés ont donné à voir en quoi le PRE permet de gérer des situations d'urgence. Il permet également de gérer des transitions : offrant ainsi du temps aux différents partenaires dont les professionnels pour affiner le diagnostic, en prenant le temps de croiser les approches, d'expérimenter pour le cas échéant, reconsidérer leur approche initiale et poser un nouveau regard sur une situation. (Cf. les situations d'enfants à la frange du handicap et accueilli grâce au PRE en milieu ordinaire)

Dans le cas de J., le PRE a rendu possible le recrutement très rapide d'une auxiliaire qui parce qu'en tant qu'ex. ATSEM au sein de l'école connaissait la situation de l'enfant et l'équipe enseignante s'est révélée être la personne "de la situation".

Parcours N°4 : garçon de 3 ans ½ en PS (Maternelle)
Accompagnement individualisé sur le temps de classe

■ *Un élargissement du champ des possibles dans l'aide apportée*

La possibilité d'expérimenter, avec des moyens financiers à la clé, renouvelle le cadre de la réflexion interprofessionnelle : les limites de chacun peuvent ainsi être repoussées. Cela joue d'une part en termes de connaissance des modes d'intervention des autres professionnels, d'adhésion à un objectif commun, de construction de solutions adaptées.

L'échange peut ainsi renouveler le regard des professionnels, comme dans le cas de J :

L'exemplarité reconnue du parcours de J. au regard du partenariat mobilisé repose sur des rencontres régulières entre professionnels. Chacun d'eux est assidu et investi. Ensemble, ils ont entendu et reconnu la parole de la maman comme légitime. "C'est ça notre réussite, de reconnaître la mère dans son statut de parent." (Médecin de PMI)

Parcours N°11 : garçon de 4 ans en MS (maternelle)
Intervention PRE sur temps scolaire + médiation famille /école

"Le PRE permet de faire de "l'entre" quand les systèmes sont compliqués et peu souples", souligne une assistante sociale.

Évoquant l'accueil en classe d'enfants présentant des problèmes de comportement, une directrice d'école ajoute :

"Nous ne sommes pas formés à cet accueil. D'où la nécessité de tâtonner, d'expérimenter et de se concerter, ce que permet le PRE. "

■ *Le partage du diagnostic reste parfois partiel*

L'ensemble des acteurs concernés n'est pas toujours rencontré en amont, ce qui limite les possibilités de repérage des actions déjà engagées dans le cadre du droit commun ou de celles qui auraient pu être mises en œuvre. Le diagnostic ne repose alors que sur des données partielles qui pourront, il est vrai, être complétées par la suite, mais peuvent faire perdre du temps et mobiliser inutilement des moyens.

L'absence de précision du diagnostic, de formalisation des objectifs, peut entretenir un flou qui se répercute ensuite sur le suivi du parcours et les possibilités dont disposent les différents intervenants pour se repérer. Il peut même arriver que le cadre du PRE soit tout à fait inconnu des professionnels, comme les animateurs qui interviennent dans les centres de loisirs. Supposer qu'ils feront mieux leur travail dans cette ignorance relève d'une approche assez négative du fonctionnement d'un réseau d'acteurs.

■ *Une personnalisation du suivi qui renforce son caractère aléatoire*

Il est courant d'entendre que le bon fonctionnement du PRE est « *une affaire de personne* ». L'absence d'outils de suivi suffisamment précis rend les départs ou les absences prolongées de professionnels particulièrement préjudiciables à la bonne réalisation du parcours de réussite éducative car les relais s'avèrent difficiles à prendre :

La coopération et, par voie de conséquence, le suivi du parcours de Y. a fonctionné par intermittence au gré des changements ou des absences notamment de la coordinatrice PRE et de l'AS scolaire, créant une coupure dans le lien avec l'école, le pivot étant l'assistante sociale de secteur, référente du parcours. Le suivi s'est fait, pendant un temps de façon bilatérale, entre l'intervenante et l'assistante sociale de secteur. La tentative de la coordinatrice, qui a repris le parcours en début d'année civile, de reconstruire un projet cohérent avec la mère autour de l'enfant, s'est soldée par un échec.

Parcours N°18, garçon de 9 ans et 1/2, en CE2
Soutien scolaire puis réorientation sur un axe socioculturel

4 . SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES

Le pari des programmes de réussite éducative était de permettre à des enfants fragiles et éprouvant des difficultés multiples de mieux grandir, de réussir à être autonome et d'augmenter leur chance de mieux vivre leur vie d'adulte.

C'était en effet un pari, car l'approche individuelle sous forme de parcours, utilisée dans d'autres registres comme celui de l'insertion socioprofessionnelle des adultes, n'avait pas été tentée à cette échelle pour des enfants en âge scolaire.

Cette approche pouvait paraître céder à la tentation de multiplier les interventions individuelles au détriment des actions collectives (sur lesquelles s'étaient fortement investies les collectivités locales dans le cadre des PEL) et participer à l'affaiblissement des moyens mis en œuvre dans le cadre des institutions et dispositifs préexistants, c'est-à-dire de ce qu'il est convenu d'appeler le « droit commun ».

À la lumière de l'analyse des effets que nous avons pu réaliser sur les 5 PRE mis en œuvre en Loire-Atlantique, ce pari s'avère en grande partie gagné, même si l'imputation de ces effets aux programmes eux-mêmes reste, bien entendu, une entreprise délicate tant les éléments de contexte peuvent jouer, tant les interventions peuvent se croiser et interagir.

Pari gagné, car les effets positifs émergent nettement des parcours étudiés, sans pour autant que ceux-ci puissent correspondre à une modélisation que le terme de réussite, par le caractère normatif qu'il sous-tend, pouvait laisser supposer.

Si ces effets sont particulièrement identifiables en ce qui concerne les enfants eux-mêmes, ils se dégagent également en ce qui concerne les parents, principaux acteurs de l'éducation. Les effets sur le système d'acteurs n'apparaissent qu'en arrière-plan, ne serait-ce qu'en raison de l'approche évaluative elle-même qui ne portait pas sur le dispositif en tant que tel, mais devait permettre un regard sur le dispositif à partir de ses effets sur les bénéficiaires.

L'analyse de ces effets permet de dégager quelles sont les plus values ou atouts de ces programmes, mais également d'identifier les risques contre lesquels ils doivent se prémunir.

4.1 DES FIGURES D'INTERVENTION DIFFÉRENCIÉES

Les PRE mobilisent des modes d'intervention dont les registres sont bien identifiés et nationalement codifiés : l'accompagnement à la scolarité (présent dans la majorité des parcours), les loisirs, la santé et la parentalité.

Si la mise en œuvre des actions qui relèvent de ces registres peut être spécifique au PRE, comme nous avons pu le montrer en ce qui concerne l'accompagnement à la scolarité, c'est leur mise en synergie, la façon dont ils peuvent selon les cas, s'assembler, se compléter, interagir, qui constitue l'intérêt principal du mode d'action du PRE.

C'est pour traduire ces effets de synergie que nous avons dégagé quatre figures d'intervention qui résument les rôles spécifiques que joue effectivement le PRE face aux types de difficultés que rencontrent les enfants.

La figure de **l'ultime recours** montre comment, face à des difficultés auxquelles les dispositifs existants se trouvent mis en échec, le PRE permet de renouveler les formes d'intervention, de mettre en relation les acteurs dans une optique différente et positive. Elle demande une forte mobilisation des acteurs, mais apparaît fortement légitime même si elle ne constitue pas le domaine de vol privilégié des PRE. La fonction de coordination assurée par le PRE y est essentielle.

Le coup de pouce est celle qui correspond le plus évidemment à ce qui est attendu du PRE. Elle peut concerner des difficultés relativement légères (organisation du travail, concentration, manque de confiance...) ou plus lourdes mais pour lesquelles des actions sont déjà engagées dans le cadre du droit commun. Les interventions sont très diversifiées et mobilisent notamment l'accès aux loisirs. Elles complètent le droit commun et peuvent être relayées *in fine* par celui-ci.

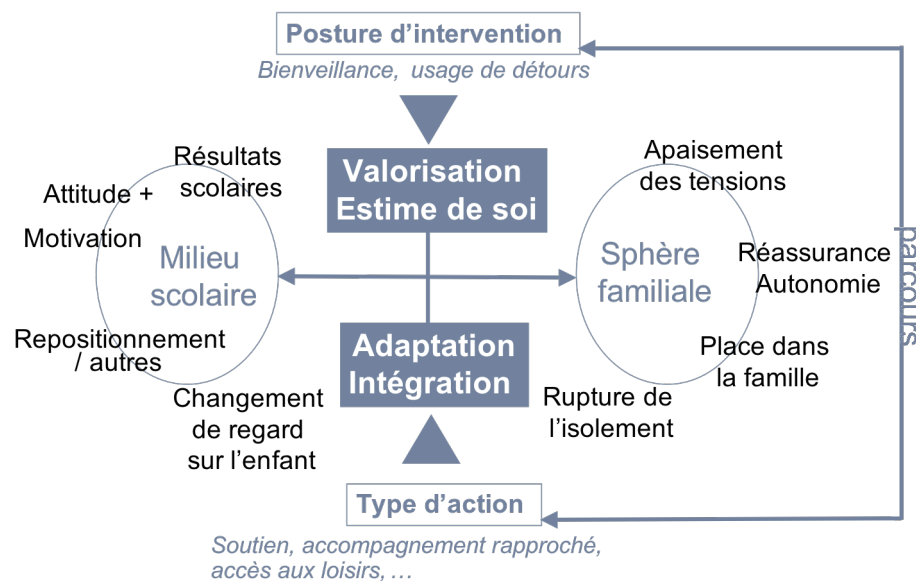
Le soutien adapté aux difficultés linguistiques concerne des enfants dont la mauvaise maîtrise de la langue française freine les apprentissages dans toutes les matières. Le PRE permet de cibler des interventions qui visent à un déblocage de la situation. Il tend à pallier l'insuffisance des interventions menées dans le cadre du droit commun pour ce type de public.

L'aide à l'intégration en milieu ordinaire concerne de jeunes enfants qui se trouvent à la frange de la situation de handicap et dont le comportement compromet l'intégration en milieu ordinaire. Le PRE permet de gérer la transition avec une prise en charge plus adaptée et de changer le regard des professionnels sur ces situations. Elle questionne l'activation du droit commun, notamment dans sa capacité à adapter ses modalités d'accueil.

L'aide à l'accès aux soins, à un enseignement spécifique ou aux loisirs. Le PRE permet de dépasser un obstacle matériel, soit pour appuyer un projet dans lequel il n'intervient pas, soit pour permettre la réalisation d'un parcours. Il questionne la posture du PRE dans sa capacité à dépasser la simple réponse matérielle et à mobiliser le droit commun.

4.2 UN SYSTEME POSITIF D'EFFETS SUR LES ENFANTS ET LES PARENTS

- Des effets particulièrement positifs en termes de renforcement de l'estime de soi des enfants



Les effets positifs pour l'enfant sont particulièrement identifiables en termes de :

- **Valorisation, renforcement de l'estime de soi** que permet plus particulièrement la spécificité de la posture d'intervention du PRE en termes de bienveillance et d'usage du détour pédagogique.
- **Adaptation à l'environnement, intégration dans les sphères de l'école et de la famille** que permettent plus particulièrement les actions de soutien, l'accompagnement rapproché, l'accès au loisir.

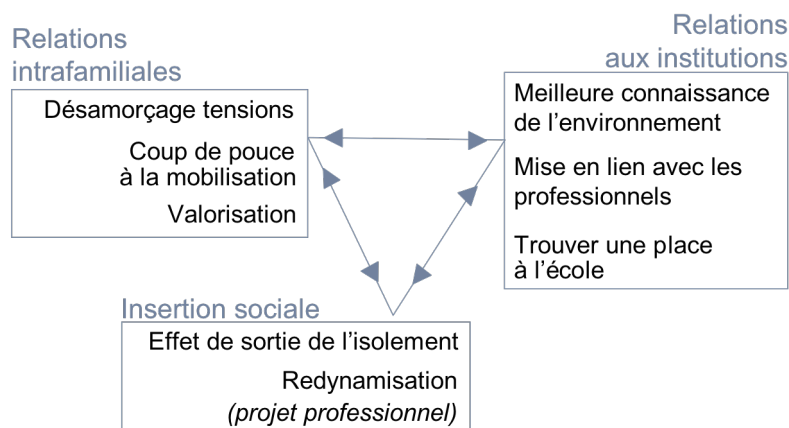
Les 2 effets interagissent :

- en milieu scolaire en améliorant les résultats, l'attitude et la motivation, les relations avec les autres élèves et en changeant le regard des enseignants sur l'enfant
- dans la sphère familiale en permettant d'apaiser les tensions, de renforcer l'autonomie de l'enfant et sa place dans la famille, en favorisant la rupture de l'isolement éducatif des parents.

■ **Un renforcement de la capacité éducative des parents**

Les effets de l'intervention des PRE sur l'environnement familial peuvent être schématisés sous la forme d'une interaction entre trois champs d'action :

- **Les relations intrafamiliales**, dans la mesure où les interventions de proximité permettent de modifier le jeu des places et des rôles de chacun et d'apaiser les tensions liées à la dévalorisation de l'enfant concerné.
- **Les relations aux institutions**, dans la mesure où le cadre même que crée le PRE permet aux parents d'entrer en relation avec les institutions, de se sentir moins menacés par elles et de trouver une place plus évidente dans leur environnement.
- **L'insertion sociale** dans la mesure où l'accompagnement que permet parfois le PRE permet de rompre un processus d'isolement de la famille et de redynamiser ses membres, notamment dans une perspective d'insertion professionnelle.



4.3 PLUS VALUES ET RISQUES DES MODES D'INTERVENTION DES PRE

Les effets positifs ainsi dégagés peuvent être attribués aux spécificités des modes d'intervention des PRE. Mais à chacun des atouts dont disposent les PRE pour agir correspondent des risques qu'il importe d'anticiper afin de donner aux dispositifs mis en place les moyens de conforter leur efficacité.

Trois grands registres de plus value ont pu ainsi être dégagés : « faire ensemble », « faire autrement » et « faire le relais ».

« Faire ensemble »

La capacité qu'ont les PRE de faire travailler ensemble des professionnels d'horizons différents et de placer parents et enfants comme acteurs au sein de ce travail constitue leur premier atout. Ce faire ensemble nécessite une implication des différentes

institutions et une mise en réseau dont les coordonnateurs (trices) sont la plaque tournante. Il peut prendre des formes diverses selon les sites, notamment équipe pluridisciplinaire fixe ou équipes ad hoc différentes pour chaque parcours.

■ *La mise en réseau et transversalité des réponses*

La mise en réseau des professionnels, principe de base du PRE, est l'un des leviers principaux de l'efficacité des réponses apportées par le dispositif aux situations identifiées dans une perspective de cohérence éducative.

Cette mise en réseau permet, en règle générale, une bonne circulation de l'information.

Elle repose notamment sur le travail réalisé par les coordinatrices sur les différents territoires concernés. Elle prend des formes différentes selon les parcours et selon les sites.

Il ne fait pas de doute que la réunion des différents professionnels concernés par le suivi de l'enfant en association avec la famille, même si elle peut prendre des formes variables aux différentes étapes du parcours, s'avère la plus efficace en termes de cohérence et synergie des interventions. La fonction de coordination est alors essentielle pour autant qu'elle consiste à mettre en lien et non à se substituer aux relations que chacun peut entretenir avec l'enfant et la famille. Mais le risque de l'équipe *ad hoc* est de fonctionner en cercle restreint, avec des possibilités limitées de prise de recul par rapport à la situation que ce soit en termes de mobilisation des ressources ou d'interpellation du droit commun.

L'existence d'une équipe pluridisciplinaire dont les membres sont fixes, comme à Rezé, présente l'avantage de permettre un recul sur les situations, de capitaliser les expériences et de maîtriser le suivi et l'évaluation des parcours. Mais cette mise en réseau n'exonère pas d'une coopération plus directe entre les acteurs concernés par la situation. Le risque, en effet, serait de faire fonctionner l'équipe pluridisciplinaire comme une simple commission d'attribution et de validation.

■ *Un rôle de soutien à la parentalité et de médiation*

La capacité de travailler en relation directe avec la famille à partir de la situation de l'enfant est un élément essentiel dans la réalisation des parcours de réussite éducative.

L'implication des parents, qui fait partie des principes du programme, permet d'aborder la situation de l'enfant du point de vue global : c'est ainsi que les interventions à domicile permettent souvent d'engager un autre mode de relation entre l'enfant et ses parents, de participer à la reconnaissance de celui-ci, à la fois dans ses difficultés et ses potentiels. Les interventions dans le cadre du PRE jouent également un rôle de médiation avec l'environnement et permettent un travail sur le rapport aux institutions, l'école particulièrement. L'accompagnement qui peut être réalisé pour l'accès aux services de droit commun est souvent un premier pas qui permet d'engager une autre perception et de nouvelles pratiques.

Pour autant, la parentalité reste un axe très différemment abordé selon les situations et les sites. Abordée à St-Herblain comme un axe prioritaire de travail, directement assurée par la coordinatrice pour certaines situations sur St Nazaire, elle est l'objet de débat sur ses modalités de travail sur Nantes.

La question des modalités d'adhésion des parents au parcours de réussite éducative se pose : la contractualisation sous forme écrite n'est que rarement utilisée compte tenu du caractère formel qu'elle peut prendre pour des familles en difficulté ou du blocage qu'elle peut entraîner. Comme le soulignent les coordinatrices, c'est bien souvent au cours de la démarche que les parents peuvent prendre conscience de l'intérêt des actions proposées, parfois en décalage avec leurs attentes initiales. Mais il y a un risque d'avoir à évaluer le parcours à l'aune de l'engagement effectif des parents alors même que les règles du jeu (l'attente vis-à-vis cet engagement) ne sont pas clairement posées.

« *Faire autrement* »

Les démarches engagées dans le cadre des PRE permettent souvent d'agir autrement que dans les cadres plus normés des dispositifs institutionnels dits de droit commun. Cet autrement est celui qu'entraîne l'adoption d'une posture positive, qui joue sur le renforcement de la confiance en eux mêmes des enfants et des parents grâce à un appui sur leurs ressources respectives. Cette posture se concrétise lorsqu'elle utilise le détour pédagogique et l'adaptation des moyens à la situation globale de l'enfant pour faire que le rehaussement de l'estime de soi se traduise en réussite éducative.

■ *Une posture positive*

Que ce soit au niveau des contacts pris directement par les coordinatrices ou des interventions des différents professionnels ou bénévoles, se dégage une spécificité de la posture de travail du PRE (même s'il ne s'agit pas d'une règle générale), celle d'être positive, c'est-à-dire, d'une part de jouer sur une mise en confiance grâce à une attitude bienveillante, voire une certaine empathie, d'autre part, de s'appuyer sur les ressources de l'enfant et de sa famille. Ce sont ces 2 leviers qui permettent, en utilisant des supports appropriés, de renforcer l'estime de soi, renforcement dont nous avons pu voir qu'il était l'un des principaux moteurs de la réussite éducative. Cette posture nécessite de se mettre en décalage avec les attitudes de jugement et de contrôle auxquelles les familles et les enfants dont il est question se trouvent le plus souvent confrontés.

Cette posture n'est pas sans risque et les intervenants peuvent être confrontés à un surinvestissement affectif (univoque ou réciproque) qui limite à terme l'efficacité de leur posture éducative. Ils peuvent également être confrontés à une inflation de la demande (soutien, accompagnement...) qui peut alors dépasser le cadre du PRE. Se pose alors la question de la responsabilisation de la famille.

Pris dans la relation, l'intervenant ne dispose pas toujours des ressources nécessaires à une prise de recul qui permette aux parents d'affirmer leur responsabilité.

■ *Le rôle du détournement*

L'une des forces du PRE est de permettre d'aborder des problématiques de façon différente de celle qui a été utilisée dans d'autres cadres et qui a pu provoquer des blocages plus ou moins préjudiciables à la maturation de l'enfant et à ses acquisitions. Cette recherche d'activités valorisantes, de supports différents, de méthodes adaptées, ces expérimentations, ces façons de faire innovantes portent souvent leur fruit, notamment en termes de renforcement de l'estime de soi.

Pour autant, ces manières de faire incluent le risque du bricolage, qui, dans l'effort d'adaptation à la situation singulière de l'enfant et de la famille, ne permet pas toujours d'en tirer les enseignements nécessaires ou d'interpeller le droit commun dans l'adaptation de ses modalités d'intervention.

« *Faire le relais* »

■ *Une reconnaissance par des partenaires multiples*

Si le partenariat institutionnel a permis aux professionnels de recourir au PRE dans un cadre légitime, c'est grâce à l'information diffusée, à la mise en œuvre de réseaux territorialisés, à l'exemplarité de la mise en place de certains parcours qu'ils s'en sont effectivement emparés. Le travail mené par les équipes de réussite éducative a progressivement porté ses fruits et s'est traduit par une montée en charge plus ou moins progressive selon les territoires et la levée des résistances rencontrées au sein des milieux professionnels rattachés aux différentes institutions.

La saisine reste cependant très aléatoire en fonction des perceptions qu'ont les professionnels du dispositif et de sa légitimité à intervenir. Le risque est alors de voir certains professionnels, dans le cadre d'équipes éducatives, de centres de loisirs, etc. recourir assez systématiquement aux PRE pour résoudre des situations ou appuyer leur projet alors que d'autres resteraient à l'écart du dispositif, ce qui se traduirait par une iniquité de traitement préjudiciable aux objectifs même des PRE.

En dehors de la méconnaissance et des *a priori*, l'attitude de certains professionnels peut s'expliquer par l'incompréhension des acteurs de terrain des critères d'intervention et de saisine du PRE, ce que certains traduisent en parlant de flou.

■ *La souplesse et l'adaptabilité*

Principe du PRE, la souplesse et la capacité d'adaptation du dispositif font partie de ses principaux atouts ; pour une situation donnée, les types de réponses peuvent être multiples et graduées, les actions mises en œuvre rapidement et le parcours réorienté en cours de route.

Le PRE permet de gérer l'attente d'une prise en charge, de préparer à une entrée dans un établissement, de répondre à une urgence. Mais, au-delà, ce qui paraît essentiel est la capacité d'adaptation des réponses et des modes de prise en charge à la compréhension et l'évolution des situations : le fait de proposer des réponses sur mesure, fondement des parcours de réussite éducative, se couple avec la capacité de faire évoluer ces réponses.

Le premier risque de cette souplesse est de céder à la facilité et de servir de variable d'ajustement, de palliatif aux insuffisances et incohérences des prises en charge dans le cadre des dispositifs de droit commun.

Le deuxième risque est de ne pas maîtriser les déterminants et les objectifs du parcours, ceux-ci étant, de fait, fixés par le professionnel qui fait la saisine en urgence. Le PRE peut alors être amené à fonctionner sur une logique de guichet.

Le troisième risque est de rendre les parcours insuffisamment cohérents du fait des changements non maîtrisés ou non explicités des objectifs et des moyens mis en œuvre. Il peut alors y avoir affaiblissement des repères notamment pour les familles.



5 ANNEXE : SYSTEMES D'ACTION DES 5 PRE

Est ici présenté le dispositif PRE tel qu'il se structure et se met en œuvre sur chacun des sites.

Site	Les moyens humains
Nantes	1 responsable du PRE, 5 coordonnateurs territoriaux/responsables parcours
Saint-Nazaire	1 responsable du PRE, 1 coordonnateur opérationnel (80%) <i>(recrutement d'un 2ème coordonnateur envisagé pour la rentrée)</i>
Saint-Herblain	1 responsable du PRE, 1 coordonnateur opérationnel (1/2 ETP >> passée à 1ETP), 1 secrétaire
Rezé	1 responsable du PRE, 1 coordonnateur opérationnel (1/2 ETP), 1 assistant de direction (1/3 ETP)
Trignac	1 responsable du PRE (20%) 1 coordonnateur opérationnel (1/2 ETP),

Évaluation des parcours personnalisés de réussite éducative des PRE de Loire-Atlantique

Site	Le repérage et la constitution du réseau	Outils supports
Nantes	<p>Saisine par des professionnels exclusivement (E.N., C.G., Santé scolaire, Prévention spécialisée) après accord des parents</p> <p>Le coordonnateur reçoit la saisine et procède avec le repérant à un pré diagnostic (quel suivi par le D.C. ?, 1ères pistes d'actions)</p> <p>Il constitue l'équipe de soutien (acteurs socio-éducatifs)</p>	<p>Fiche de saisine (Reformulation à l'étude : ne pas faire du PRE une prestation)</p> <p>? La réactivité ?</p>
Saint-Nazaire	<p>Saisine institutionnelle du PRE (E.N. principalement > Le CG et les structures socio-éducatives restent en retrait) Information préalable de la famille.</p> <p>Délai de 3 semaines entre la saisine et la réunion de l'Équipe de Réussite Éducative (ERE) (Accord parental et aval du CG)</p> <p>L'ERE réunit un noyau fixe (AS si suivi, coord. ZEP et personnel EN) + des professionnels concernés (configuration variable)</p>	<p>Fiche de saisine Au départ critères d'éligibilité mais ne font plus référence. La saisine s'appuie sur le récit du repérant.</p> <p>Fiche navette - CG</p>
Saint-Herblain	<p>La saisine s'effectue par des professionnels (E.N., C.G., CSC) après accord des parents (L'Espace Animation Jeunesse principalement mais rééquilibrage en cours /EN)</p> <p>La coordinatrice rencontre la famille et le repérant avec qui elle constitue l'équipe d'analyse qui réunit différents professionnels concernés (enseignement, éducation, santé culture, social, ...) ou s'appuie sur l'équipe éducative existante au sein des écoles/collèges</p>	<p>Guide pratique à l'usage de professionnels</p> <p>Fiche de saisine (distribuées en amont aux structures potentiellement concernées)</p>
Rezé	<p>Saisine par des professionnels (surtout E.N) après accord des parents. Fiche de saisine renseignée par le professionnel et la famille.</p> <p>L'équipe pluridisciplinaire est composée d'un noyau permanent (1 AS et 1 puéricult. du CG, 2 cons.pédagogiques de l' E.N, 1 responsable de l'aide légale et facultative de la ville de Rezé, 1 psychologue et la coordinatrice PRE) du repérant + éventuellement autres professionnels concernés</p>	<p>Guide pratique destiné aux acteurs de terrain</p> <p>Fiche de saisine (distribuées en amont aux structures potentiellement concernées)</p>
Trignac	<p><i>La fiche de Saisine doit être remplie par des professionnels en concertation avec les parents</i></p> <p><i>ERE à géométrie variable réunit des professionnels ayant une connaissance de l'enfant et de sa famille</i></p>	<p>Guide pratique destiné aux professionnels</p> <p>Fiche de saisine (distribuées en amont aux structures potentiellement concernées)</p>

Site	Le diagnostic et la définition du parcours	Outils supports
Nantes	<p>L'équipe de soutien établit le diagnostic, définit les objectifs qui restent oraux (évolutivité) et les réponses (actions existantes ou interventions prestataires)</p> <p>La désignation d'un référent de parcours n'est pas systématique et n'apparaît pas nécessaire. Le coordonnateur est le garant du parcours.</p> <p>Le parcours est présenté aux parents et à l'enfant</p>	<p>? Contrat d'engagement ?</p>
Saint-Nazaire	<p>L'ERE établit le diagnostic et définit les objectifs à poursuivre (Les situations sont préalablement analysées par une équipe éducative interne à l'E.N.)</p> <p>Dans la semaine qui suit, la famille doit avoir donné son accord pour l'engagement du parcours individualisé concernant l'enfant.</p>	<p>Charte de fonctionnement interinstitutionnelle et pluri professionnelle</p>
Saint-Herblain	<p>L'équipe d'analyse (ou l'équipe éducative) établit le diagnostic. La place de l'enfant à ce stade est "essentielle" (diagnostic et adaptation des actions) L'idée est d'en faire "l'acteur de son parcours". L'équipe propose 1, 2 ou 3 actions sur ou hors temps scolaire.</p> <p>Une part importante des actions concerne les parents (coaching, accompagnement vers le droit commun)</p>	
Rezé	<p>L'équipe pluridisciplinaire échange sur la situation (précisions, questionnement par rapport au droit commun). Suite à cet échange un projet individuel co-construit est proposé à l'enfant et sa famille.</p> <p>Suite à la réunion, la proposition doit être validée par la famille (un exemplaire lui est remis).</p>	<p>Fiche diagnostic</p> <p>Fiche de proposition de l'équipe pluridisciplinaire</p>
Trignac	<p><i>L'équipe pluridisciplinaire échange sur la situation avant de proposer un parcours répondant aux attentes de l'enfant et de ses parents</i></p>	<p>Protocole de collaboration entre les partenaires</p>

Évaluation des parcours personnalisés de réussite éducative des PRE de Loire-Atlantique

Site	Le suivi	Outils supports
Nantes	Contacts réguliers entre les intervenants et le coordonnateur(tél et mail) Des points d'étapes sont organisés toutes les 5 à 7 semaines avec la famille, le/les intervenant(s) et acteurs les plus concernés: état d'avancement et réajustement des objectifs Dimension et lieu variables de ces points d'étapes, ≠équipe de soutien)	Monographie (actions mises en œuvre et ressenti) rédigée par les intervenants sur un des secteurs Fiche de suivi renseignée par le coordonnateur
Saint-Nazaire	La coordinatrice est référente des parcours. Le suivi s'opère en continu : recueil oral auprès des intervenants du réseau par la coordinatrice et dans le cadre de l'accompagnement de la famille Réunion de l'ERE (bilan et perspectives) ???	Tableau de bord (typologie des situations, traitement, efficacité) (Fiche liaison-famille non syst.) Fiche bilan indiv. (qualitative)
Saint-Herblain	Le suivi passe par un contact régulier entre la coordinatrice et la famille (par tel.) Des points avec les partenaires intervenant sont régulièrement effectués pour définir les suites à donner. L'ensemble de ces intervenants (animateur sportif, bénévole AFEV, pédo-psy par ex.) constitue l'équipe pluridisciplinaire dont la réunion s'avère difficile (désaccord /participation de la famille, secret...)	Charte de confidentialité en cours de validation Fiche de suivi individuel (en évolution permanente) Base de données (quantitative)
Rezé	Le suivi est assuré par le référent (en général le repérant). C'est lui qui est en contact avec la famille et l'intervenant (la coordinatrice reste en lien avec le référent par téléphone ou par mail). La coordinatrice réalise un bilan intermédiaire (rencontre le référent, l'enfant et sa famille). Ce bilan est présenté lors d'une réunion de l'équipe pluridisciplinaire qui peut alors décider d'une réorientation.	Charte de confidentialité en cours de validation Fiche de suivi individuel (en évolution permanente) Base de données (quantitative)
Trignac	<i>Un référent est désigné pour faire l'interface entre l'enfant et sa famille et la coordinatrice . Il veille, alerte au besoin l'équipe et contribue à l'évaluation du parcours (propose les ajustements lui apparaissant nécessaires).</i>	

Site	L'évaluation	Outils supports
Nantes	Pas encore engagée	Bilan d'activité Quelques fiches parcours (absence approche temporelle)
Saint-Nazaire	Premières évaluations en cours	Fiches monographiques Questionnaires d'évaluation (famille, enseignant, référent parcours)
Saint-Herblain	Pas encore engagée	
Rezé	Des entretiens sont réalisés par la coordinatrice et une synthèse est présentée en équipe pluridisciplinaire	Guide d'entretien (référent, parents et enfants)
Trignac	Pas encore engagée	