



# Évaluation d'un Programme de Réussite Éducative

Bruno Suchaut, Marielle Lambert

## ► To cite this version:

Bruno Suchaut, Marielle Lambert. Évaluation d'un Programme de Réussite Éducative: le cas du PRE de l'agglomération dijonnaise. 2010, 41 p. halshs-00527488

**HAL Id: halshs-00527488**

**<https://shs.hal.science/halshs-00527488>**

Submitted on 19 Oct 2010

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

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

# **Evaluation d'un Programme de Réussite Educative**

## **Le cas du PRE de l'agglomération dijonnaise**

Marielle Lambert et Bruno Suchaut

Irédu-CNRS et Université de Bourgogne

Octobre 2010



## Avant-propos

*Ce rapport s'inscrit dans le cadre d'une convention pluriannuelle signée entre la communauté de l'agglomération dijonnaise et l'Université de Bourgogne en 2007. Cette convention fixe le partenariat entre le Grand Dijon et l'Irédu (Institut de recherche sur l'éducation) pendant deux années en vue de l'évaluation des Projets de Réussite Educative des sept quartiers Politique de la ville de l'agglomération dijonnaise. La convention détaille les deux axes d'intervention de l'Irédu pour l'évaluation du PRE, à savoir : l'élaboration d'outils de suivi et l'évaluation externe du PRE. Au cours de ces deux années, la collaboration entre les acteurs du PRE et l'Irédu a permis de mettre en place les outils de suivi et d'établir des constats sur la mise en œuvre du PRE avec l'intention de rendre pérenne un dispositif d'évaluation. Des rapports généraux intermédiaires et spécifiques à chaque commune ont été rédigés et communiqués au Grand Dijon concernant les différentes phases du travail (Lambert, Suchaut, 2008a ; 2008b ; 2009). Si les précédents documents mettaient l'accent sur l'aspect descriptif du PRE (descriptions fines du public bénéficiaire et des actions engagées), le présent rapport adopte volontairement une démarche synthétique et analytique et il n'a donc pas vocation à reprendre l'ensemble des éléments figurant dans les rapports déjà produits. Il s'agit davantage ici de mettre en relation des indicateurs et de les interpréter afin de fournir des pistes de réflexion utiles à la politique de la ville. On soulignera que le présent document ne comporte pas d'annexes puisque toutes les informations précises relatives à l'évaluation du PRE figurent dans les rapports précédents.*

*Les auteurs tiennent à remercier les coordonateurs du PRE dans les cinq communes ainsi que Sylvain Michel et Anne-Véronique Perret du Grand Dijon, pour leur collaboration dans le processus d'évaluation.*

|                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Les noms des communes, des quartiers et des établissements scolaires<br/>ne sont pas mentionnés dans cette version publique du rapport</b></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

# **I La réussite éducative : une réponse à la difficulté scolaire ?**

## **I.1 Le développement de la politique d'aide aux élèves**

Les années quatre-vingt ont été marquées par une transformation sensible de l'offre éducative dans notre pays. Notre système éducatif a pu répondre partiellement à l'évolution de la population scolaire en offrant des parcours individuels plus homogènes, avec notamment moins de redoublements et des orientations plus tardives dans les cursus. Il n'en reste pas moins qu'une proportion non négligeable de la population présente, dès les premières années de scolarité, des difficultés importantes que l'école ne peut réduire. Des indicateurs variés mettent ainsi en évidence des écarts de connaissances et de compétences fortement marqués par les facteurs sociaux. Sur une période de vingt ans, les inégalités sociales de réussite scolaire ont augmenté sensiblement comme on peut le constater à travers les données des comparaisons temporelles nationales (M.E.N., 2008). Ainsi, sur la base de critères communs et en fin d'école primaire, on relève trois fois plus d'élèves faibles en 2007 qu'en 1987 dans le domaine de la maîtrise de la langue et les écarts d'acquisition entre les enfants d'inactifs et les enfants de cadres et de professions intellectuelles ont plus que doublé (Suchaut, 2009). Les comparaisons internationales témoignent elles aussi de l'augmentation des inégalités sociales de réussite. Ces inégalités scolaires ne se limitent pas à des différences inter-individuelles mais elles sont également visibles au niveau géographique avec des écarts très marqués entre les territoires.

Pourtant, dès le début des années quatre-vingt, et pour garantir un niveau d'éducation minimal à tous les élèves tout en respectant le principe d'équité, notre système éducatif a développé des formes d'aide en complémentarité du fonctionnement scolaire classique. Du point de vue de la politique éducative, ces formes d'aide peuvent schématiquement se distinguer selon deux logiques. Une première logique est basée sur les moyens supplémentaires qui peuvent être alloués à une population d'élèves particulière censée devoir bénéficier d'un appui. Ces moyens se concrétisent majoritairement par des ressources additionnelles en heures ou en enseignants, ce qui conduit à des taux d'encadrement plus avantageux et à des utilisations spécifiques de ces ressources pour des actions ciblées. La politique initiée avec les zones d'éducation prioritaire au début des années quatre-vingt, puis relancée en 2006 avec les réseaux d'éducation prioritaire est une illustration de cette première logique. Une seconde logique vise à apporter cette aide aux élèves principalement par des changements dans les pratiques et les relations pédagogiques. Cette distinction de base recouvre toutefois une réalité plus complexe dans la mesure où la première logique (attribution de moyens supplémentaires) est souvent associée à la seconde (transformation du cadre pédagogique). Toujours est-il que les évaluations de la politique d'éducation prioritaire fournissent des résultats peu encourageants quand on examine objectivement les résultats des élèves, les moyens supplémentaires ne produisant pas les effets escomptés (Suchaut, 2005).

Depuis une vingtaine d'années, cette question de l'aide aux élèves en difficulté a été traitée parallèlement à la forme scolaire classique par le développement massif de dispositifs que l'on peut globalement réunir sous le terme « d'accompagnement à la scolarité » qui prennent place sur le temps périscolaire. Un éventail très large de dispositifs d'aide est actuellement proposé et organisé par les collectivités locales et les structures associatives. Plus récemment, avec la généralisation de l'accompagnement éducatif, c'est le système éducatif lui-même, avec ses propres ressources, qui institutionnalise cette nouvelle forme d'aide à la scolarité des élèves en complément du fonctionnement ordinaire de l'école. En outre, l'offre privée, en plein essor avec le développement des cours particuliers, vient compléter cet éventail offert aux élèves et aux parents. L'ensemble de ces dispositifs fait qu'à l'heure actuelle il n'est pas aisé d'identifier leur spécificité, leur complémentarité et leur articulation avec la relation pédagogique classique qui se joue au sein de la classe entre l'enseignant et ses élèves. Cela est d'autant plus problématique que les objectifs de tous ces dispositifs, même s'ils visent tous d'une façon ou d'une autre la réussite éducative, se déclinent de manière très variée en termes d'actions ; en outre, les dispositifs mobilisent des moyens et des organisations spécifiques. Cette diversité de l'offre, qui interroge sur la spécificité de chaque dispositif, montre clairement le besoin de renforcer le rôle de l'école pour une partie de la population scolaire dont l'environnement familial est considéré comme défaillant pour assurer un encadrement suffisant du suivi de la scolarité.

Les dispositifs proposés sont principalement centrés sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. Ces deux champs d'intervention, complémentaires, étant censés contribuer à l'épanouissement personnel de l'élève et à de meilleures chances de succès à l'école. Si l'on se centre uniquement sur les résultats scolaires, en termes d'amélioration des acquisitions, la fréquentation de l'accompagnement scolaire ne se traduit pas par des progrès notables (Glasman, 2001 ; Glasman, Besson, 2004). Mais, au-delà de l'impression d'ensemble, l'examen des résultats produits par chacune de ces études, montre, d'une part que les effets peuvent varier selon certaines caractéristiques des élèves, et d'autre part que les dispositifs les plus efficaces sont ceux qui sont directement en prise avec le travail scolaire (Glasman, Besson, 2004). Des évaluations externes viennent compléter ce constat général (Piquée, 2001) ; ce qui ressort en premier lieu c'est la grande diversité des dispositifs qui s'exprime à différents niveaux. Même si la nature des activités réalisées au sein des différents dispositifs est globalement homogène (la grande majorité des dispositifs répartit le temps de séance en un temps d'aide à la réalisation des devoirs, un temps d'activités ludiques, culturelles et/ou socialisantes), c'est le temps accordé à ces différentes activités au sein d'une même séance qui varie fortement d'un dispositif à l'autre. Les modalités concrètes de mise en œuvre des actions d'accompagnement à la scolarité sont elles aussi hétérogènes sur plusieurs plans. Au niveau des effets sur les progressions des élèves, deux conclusions majeures ressortent. En premier lieu, l'adéquation entre public visé et public effectivement accueilli au sein des dispositifs est loin d'être réalisée partout. En second lieu, les effets sur les apprentissages scolaires sont globalement tenus mais on note une variation de l'efficacité selon le niveau

scolaire considéré et les modalités de prise en charge, on relèvera également que les actions sont plus efficaces quand la famille s'implique dans la prise en charge (Piquée, Suchaut, 2002). Il semble en effet à présent bien établi que l'implication des familles est un ingrédient nécessaire à la réussite scolaire (Durning, 2006). Cette implication, qui peut prendre plusieurs formes, a pour effet une meilleure coopération entre les parents et les enseignants, celle-ci facilitant la prévention des difficultés (Fondation de France, 2005). Au-delà de la relation famille-école, le capital social familial joue bien évidemment un rôle très important pour les carrières scolaires des élèves (Favre, Jaeggi, Osiek, 2004).

En résumé, les efforts consentis par la communauté éducative ne semblent pas être en mesure d'éradiquer l'échec scolaire et les résultats obtenus sont loin d'être à la hauteur des investissements financiers engagés ; tout au plus, peut-on penser que l'ensemble des dispositifs mis en place dans et hors école limitent une dégradation de la situation. Une des raisons de cet échec relatif vient du fait que la difficulté scolaire trouve principalement son origine dans l'évolution défavorable du contexte économique qui marginalise une population sur des dimensions multiples : scolaire, sanitaire, sociale et culturelle. C'est donc sur le principe que l'école ne pouvait à elle seule répondre à des besoins sociaux croissants que la notion de réussite éducative a vu le jour avec comme idée principale que la prise en charge, pour être efficace se doit d'être globale. Cette globalité peut se lire dans les dimensions visées par l'action (ne pas limiter les interventions au seul domaine scolaire), dans le public visé (ne pas attendre l'âge de la scolarité obligatoire) et dans les formes de partenariat et de coopération (tisser un lien entre le monde scolaire, les familles et les « accompagnateurs »).

Au niveau politique, deux pistes complémentaires sont à envisager pour tenter d'améliorer la situation.

- 1) Rendre le système scolaire plus équitable dans son organisation et son fonctionnement. Cela peut se réaliser de deux manières également complémentaires :
  - i) Favoriser la mixité sociale, la ségrégation scolaire s'avérant néfaste pour les publics socialement et scolairement les plus fragiles
  - ii) Expérimenter et généraliser des pratiques pédagogiques permettant de réduire massivement l'échec scolaire
- 2) Agir sur l'environnement éducatif global des enfants et des adolescents en compensant les carences du milieu familial par l'élaboration de projets éducatifs au niveau local avec des objectifs spécifiques et individualisés.

A l'heure actuelle, si la première piste ne semble pas avoir été privilégiée par l'Education nationale, la seconde a été intégrée dans une politique de cohésion sociale et le présent

rapport a pour objectif d'apporter des éléments d'évaluation d'une dimension particulière de cette politique au niveau local, à savoir le Programme de Réussite Educative de l'agglomération dijonnaise (PRE).

## **I.2 La logique du programme de réussite éducative**

Depuis la fin des années 1980, de nombreuses procédures contractuelles sont intervenues dans le champ éducatif sous l'impulsion de l'Etat. Les collectivités territoriales ont largement répondu en s'investissant fortement dans le champ de l'éducation. Les lois de décentralisation de 1982-83 y avaient contribué en créant les conditions d'un investissement du champ éducatif par les différents niveaux de collectivités (Région, Conseil Général, commune). Les communes se sont de plus en plus investies en organisant des activités pendant les temps scolaire et périscolaire et elles ont été de plus en plus sollicitées pour contribuer à financer des projets à visée éducative. A partir de ces évolutions, a progressivement émergé le concept de Projet Educatif de Territoire (ou local) qui prend en compte toutes les dimensions de l'éducation et vise la cohérence programmatique de l'action partenariale à l'échelle du territoire. A travers le Projet Educatif Local, ce sont de véritables politiques éducatives locales qui se sont peu à peu structurées.

Si dans leur grande majorité les dispositifs éducatifs partenariaux visent tous les enfants et les jeunes d'un territoire, il n'en demeure pas moins qu'ils portent une attention particulière à ceux qui sont le plus en difficulté. Plusieurs d'entre eux comme le CEL, le CLAS, Ecole ouverte, même s'ils n'ont pas vocation à être limités à ces seuls territoires, ont été expérimentés massivement sur des sites en politique de la ville.

L'idée qu'une approche strictement territoriale ne permettait pas de prendre en compte les difficultés individuelles dans leur singularité a progressivement conduit à concevoir d'autres approches. A une approche territoriale qui demeure pertinente à bien des égards et qui peut voir comme une spécificité française (Donzelot, 2003), une articulation avec une approche par les publics a été cherchée, permettant d'identifier plus précisément ceux qui sont le plus en difficulté et ne tirent pas les bénéfices escomptés des actions essentiellement collectives qui sont menées en leur faveur et d'évaluer leurs besoins afin de mieux les prendre en compte. Le choix d'une intervention croisée sur des publics et des territoires prioritaires intervient dans un débat de portée générale alimenté par la critique des politiques spécifiques en direction des territoires les plus en difficulté : politique de la ville, politique d'éducation prioritaire... Cette critique se base sur l'analyse des processus de ségrégation urbaine essentiellement induits par des comportements sociaux sur lesquels les marges de manœuvre sont limitées. Dans cette perspective, on peut préconiser une action politique centrée sur les publics, sans négliger néanmoins le renforcement des moyens (Maurin, 2004)

C'est en effet en intervenant en faveur de l'individu, en valorisant ce qu'il sait faire, en lui faisant confiance, en lui donnant des responsabilités, en lui permettant d'accéder à des activités auxquelles il n'a pas forcément accès que son parcours de réussite peut être soutenu. Ainsi, et alors que, depuis ses débuts, on assiste à une extension continue de la géographie prioritaire de la politique de la ville, la loi d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine du 1er août 2003 limite cette géographie aux zones urbaines sensibles avec dans le domaine éducatif une primauté aux établissements de l'éducation prioritaire. Ce recentrage est conforté par la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005 qui cible les publics les plus en difficulté, et non tous les habitants des territoires en politique de la ville.

Cette nouvelle approche conjugue deux points de vue qui ont souvent été opposés pour mettre en œuvre une discrimination positive. Elle articule à l'entrée territoriale une entrée par les publics en mettant l'accent sur les parcours individuels. Il s'agit là d'un véritable changement de paradigme, l'action publique s'inscrivant désormais dans une perspective systémique qui impacte très directement les modes d'intervention antérieurs, essentiellement territorialisés et très peu individualisés.

Le programme « Réussite éducative » s'inscrit dans cette nouvelle logique. Il vise les enfants et les adolescents les plus en difficulté qui vivent sur les territoires de la géographie de la politique de la ville (celle des contrats urbains de cohésion sociale notamment) et sont scolarisés dans un établissement de l'éducation prioritaire, notamment les « réseaux ambition réussite » et nécessitent des modes d'intervention plus individualisés inscrits dans un parcours éducatif.

Il se caractérise par une double originalité : d'une part, la prise en compte de l'enfant dans la globalité de son être, à savoir un enfant doté d'un corps, d'une intelligence et d'affects, mais aussi la prise en compte de cet enfant dans son environnement social et familial, cette approche globale relève de plusieurs champs sans exclusivité (accompagnement scolaire, parentalité, santé, socio-culturel) ; et d'autre part, l'approche individualisée des parcours éducatifs où il s'agit de prendre en compte la singularité de chaque situation, de personnaliser le soutien.

Autre approche singulière de la réussite éducative, elle doit viser à ne pas se surajouter aux actions existantes mais à les mobiliser, les mettre en cohérence et les amplifier au profit d'une population ciblée. Elle affiche une double discrimination positive dans le sens où elle doit s'adresser à un public ciblé sur des territoires prioritaires identifiés dans le cadre de la politique de la ville. Une plus value attendue de la réussite éducative est l'intégration des familles dans les dispositifs en tant que partenaires, leur accord et leur adhésion au projet étant nécessaires avant toute prise en charge.



La réussite éducative repose sur un partenariat entre l'Etat, la commune, le conseil général, la caisse d'allocation familiale, les associations et les professionnels de la petite enfance et de l'adolescence (enseignants, éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux, psychologues, pédopsychiatres...). Ce partenariat entre plusieurs institutions et professions se distingue de celui sur lequel reposent les dispositifs antérieurs. Au démarrage du dispositif, certains acteurs peuvent être réticents à s'engager dans le dispositif, redoutant la stigmatisation des populations visées. Garder confidentielles les informations échangées au sein du réseau de partenaires devient alors une nécessité absolue et la charte de confidentialité est l'une des premières étapes de la mise en œuvre d'un programme de réussite éducative.

Cet ensemble de changements de posture de l'action publique dans le champ du partenariat éducatif génère bien évidemment des interrogations concernant les modalités de mise en œuvre d'un projet éducatif sur de telles bases, concernant également les articulations que les différents acteurs ont à construire pour coordonner leur action en faveur des enfants les plus en difficultés ainsi que les actions individuelles ou collectives, existantes ou nouvelles, qui sont à mettre en place au service d'un parcours de réussite éducative.

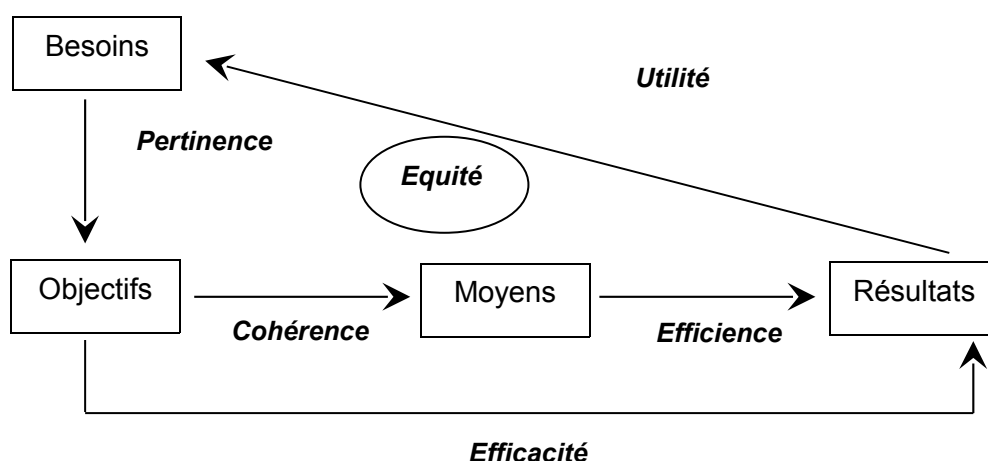
### **I.3 L'évaluation du programme de réussite éducative**

La question de l'évaluation du PRE est centrale car les enjeux sont nombreux et importants ; l'évaluation doit consolider la coopération entre les acteurs, améliorer l'offre, optimiser les modes de fonctionnement, développer des outils, repenser les finalités de la réussite éducative à l'échelle locale... L'idée étant bien que l'évaluation puisse produire des connaissances sur les actions publiques et leurs effets afin d'aider à la prise de décision politique. Par ailleurs, l'évaluation doit livrer des informations précises sur l'utilisation des crédits publics dans une perspective d'efficience. Face à ses forts enjeux, tout dispositif d'évaluation devient très exigeant en termes de méthodologie, en particulier si l'on opte pour une évaluation externe comme c'est le cas avec notre démarche. Ainsi, plusieurs difficultés apparaissent quand on souhaite évaluer les effets d'actions qui visent des résultats sur des dimensions scolaires et sociales chez les individus.

La première difficulté est que la plupart du temps, l'évaluation n'est pas envisagée lors de la mise en place des dispositifs, ce qui rend alors très difficile l'élaboration d'un protocole d'évaluation « décalé » dans la mesure où les conditions méthodologiques ne sont pas remplies pour garantir des résultats fiables, en termes de comparaison de populations notamment (Genelot, Suchaut, 2000). Une seconde difficulté est le ciblage de la nature des effets attendus chez les élèves. Les dispositifs visent une amélioration de la qualité de la scolarité et plus globalement la réussite éducative ; il s'agit alors d'opérationnaliser ce concept générique qui peut se décliner selon plusieurs dimensions, elles mêmes renvoyant à des indicateurs potentiellement nombreux : acquisitions en termes de compétences et de connaissances, attitudes et comportements face à la scolarité, parcours scolaires, bien être,

estime de soi, etc.... Il est aussi admis que ce type d'intervention est susceptible de produire des effets à moyen terme, voir à long terme, si bien qu'une évaluation à court terme permet difficilement de détecter une efficacité notable. Enfin, les standards actuels en matière d'évaluation requièrent une méthodologie faisant appel à l'expérimentation, ce qui n'est pas aisé à mettre en place et doit être prévu dans la phase de lancement du dispositif, notamment pour les questions d'affectation aléatoire des individus dans les groupes témoin et expérimental. Enfin, une dernière limite, spécifique à notre propre travail vient s'ajouter aux précédentes. Malgré plusieurs demandes de notre part et des commanditaires de l'évaluation, l'Inspection académique de la Côte d'Or a refusé de fournir des données (résultats aux évaluations nationales au niveau de l'école élémentaire) pourtant essentielles aux analyses à effectuer. A cela, s'ajoute également le peu d'informations que l'on a pu rassembler sur les dispositifs visant la réussite éducative, autres que le PRE. Les résultats de la présente évaluation doivent donc être lus en tenant compte de ce contexte très imparfait en matière de disponibilité de données.

La démarche d'évaluation retenue explorera un ensemble de questions qui devraient permettre d'apprécier globalement le niveau de qualité du programme de réussite éducative et de fournir des préconisations aux décideurs. Le présent rapport abordera de manière plus ou moins approfondie (en fonction des contraintes de disponibilité des données précédemment énoncées) plusieurs dimensions classiques en matière d'évaluation des politiques publiques, à savoir la pertinence (adéquation des actions aux besoins du public cible), la cohérence (adaptation des moyens mobilisés aux objectifs visés par le dispositif), l'efficacité (mise en relation des résultats au regard des objectifs définis) et l'efficience (relation entre les moyens et les résultats obtenus). Le schéma suivant, très classique, présente les différentes dimensions que l'évaluation peut donc potentiellement interroger.



*Schéma d'évaluation du PRE*

Concrètement, l'évaluation présentée dans ce rapport rend compte de trois phases complémentaires et articulées :

- 1) Une analyse du contexte (géographique, économique, démographique et social) dans lequel prennent place les actions développées dans le PRE
- 2) Une analyse de la mise en œuvre du PRE avec une description des actions mises en place sur les territoires dans leurs différentes dimensions (forme, nature, coût des actions)
- 3) Une mesure des effets des actions sur le public visé

On soulignera que toutes les phases de l'évaluation ont été réalisées en collaboration avec les coordonnateurs du PRE des communes concernées, cela est effectivement apparu indispensable pour que cette évaluation puisse fournir aux acteurs un cadre d'analyse de leur action sur les territoires.

Au final, l'évaluation du PRE de l'agglomération dijonnaise devrait permettre de respecter la définition officielle de l'évaluation des politiques publiques « *évaluer une politique c'est apprécier son efficacité en comparant ses résultats aux objectifs assignés et aux moyens mis en œuvre* » (décret du 18/11/1998) et de générer des points de questionnement et des axes de progression tant sur le plan politique général qu'à un niveau plus opérationnel.

Le présent rapport se compose de trois parties. La première vise à cerner les enjeux de la réussite éducative et présente les grandes lignes de la démarche d'évaluation. La seconde partie s'attache à décrire le contexte d'intervention du PRE sur les territoires en termes de public et d'actions. La troisième partie traite de l'efficacité du PRE dans ses différentes dimensions. Le quatrième point, en guise de conclusion, dégage les pistes de réflexion les plus pertinentes sur la base de l'ensemble des analyses produites lors de cette évaluation.

## **II Le contexte d'intervention du PRE sur les territoires**

Cette partie a pour objectif de mobiliser des données représentatives permettant de caractériser de manière objective la population visée par le PRE. Il s'agit ici d'interroger la dimension prioritaire de l'action politique avec comme principe directeur le fait que les modalités d'intervention puissent s'adapter en fonction des besoins identifiés de la population. C'est en effet sur cette base que 7 quartiers de l'agglomération (appartenant à 5 communes) ont été ciblés en raison de leurs territoires cumulant les plus grandes difficultés à des degrés variables :

Cette variété justifie pourquoi des niveaux de priorité ont été hiérarchisés en 3 catégories, allant d'une intervention massive et coordonnée des moyens financiers des différents partenaires à une simple coordination des moyens alloués dans le cadre du droit commun mais doublée d'une politique volontaire de prévention. Cette description de la population va donc déjà permettre de confirmer la pertinence de la classification des territoires, à l'aune de critères démographiques, sociaux, économiques et éducatifs, sachant que par ailleurs, les contextes locaux ont pu évoluer au fil du temps.

L'intérêt majeur de cette description est surtout de pouvoir disposer de critères communs qui seront considérés dans la démarche analytique comme les besoins des populations des différents quartiers visés par la politique de réussite éducative. C'est principalement en référence à ces besoins que l'on pourra apprécier le degré de cohérence des actions conduites. Au-delà de cette dimension quantitative, certains indicateurs devraient également permettre d'appréhender un aspect plus qualitatif de la cohérence en vérifiant que la nature même des actions puisse aussi varier d'un quartier à l'autre selon le niveau de priorité décidé en amont. Plus largement, c'est même le concept d'équité qui pourra être interrogé sur la base de cette analyse de la cohérence. Précisons que le but de l'exercice n'est pas de se livrer à une description exhaustive en mobilisant des indicateurs multiples et parfois redondants (l'ensemble des indicateurs figurent dans les rapports établis précédemment), il s'agit plutôt de présenter une vue synthétique du contexte général sur la base de critères les plus représentatifs des situations des populations. Au total, cette phase descriptive, outre le fait qu'elle puisse nourrir la phase analytique ultérieure (analyse de la cohérence), doit permettre de cerner de manière globale les priorités politiques de l'intervention au niveau local.

Dans un premier temps, nous centrerons la description sur des indicateurs démographiques, sociaux, économiques et éducatifs qui vont nous informer sur la structure de la population, son niveau de revenus, sa situation face à l'emploi et son niveau de formation. Dans un second temps, et afin d'approcher plus directement la dimension éducative, nous examinerons les seuls indicateurs scolaires disponibles, à savoir des caractéristiques de la

population d'élèves des différents collèges implantés sur les territoires. Une analyse croisée des indicateurs les plus discriminants permettra de donner plus de sens à la description en dégagant des lignes de force de spécificité de la population des quartiers.

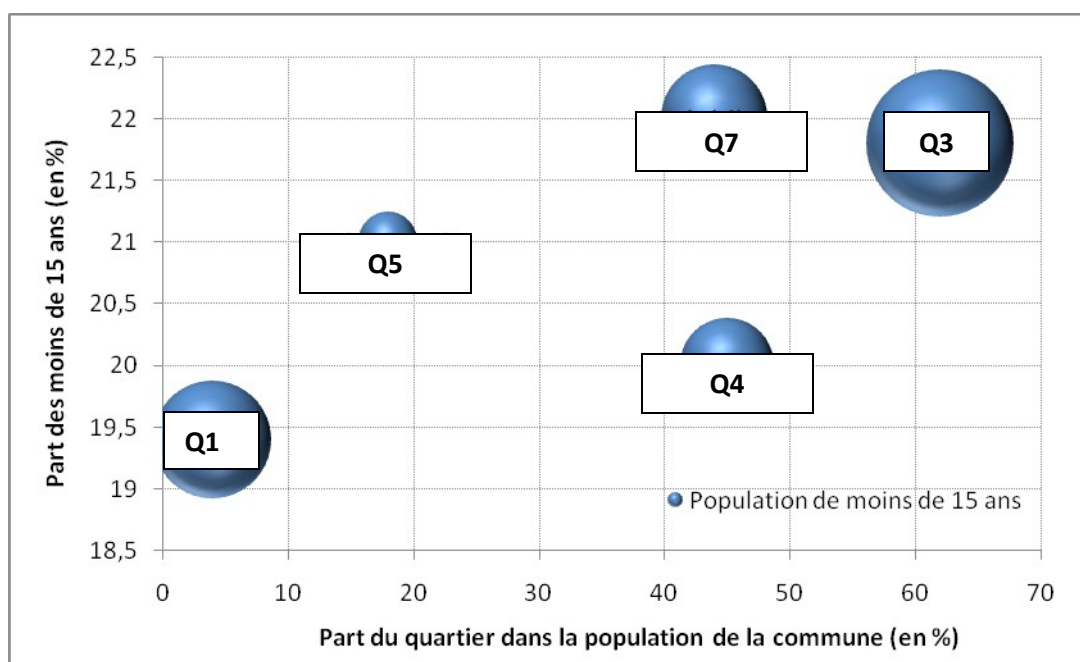
Il va de soi que les indicateurs ne peuvent s'interpréter uniquement en référence à leur valeur absolue mais qu'il est nécessaire de les considérer de manière relative (en référence notamment aux valeurs moyennes relevées au niveau des communes ou même à un niveau d'agrégation supérieur). En outre, et autant que la disponibilité des données puisse le permettre, il semble important de pouvoir apprécier ces indicateurs de manière comparative selon une perspective temporelle (entre 1999 et 2006).

Une première lecture peut être réalisée en fonction de la valeur absolue des différents indicateurs. Un premier constat est déjà que les quartiers représentent des parts variables de la population de leur commune d'appartenance. Il est évident que ce constat n'a qu'une portée politique car si l'on se place au niveau de la perception que peut avoir le citoyen de la situation, la lecture peut être différente. Ainsi, les quartiers Q1 et Q3 peuvent représenter des entités comparables dans une vision globale de l'agglomération (deux quartiers difficiles d'importance comparable dans le périmètre dijonnais) alors qu'ils représentent chacun des parts très différentes de la population de leur commune (respectivement 4 et 62% pour C1 et C2). Il est clair qu'au niveau de l'utilisation des moyens, les marges de manœuvre pour les arbitrages ne sont pas les mêmes dans ces deux quartiers.

Les autres quartiers pour lesquels les données sont disponibles traduisent des situations proches de celle de Q3 pour QA (commune C3) et Q7 (commune C5) alors que le quartier Q5 (commune C4) représente quant à lui une plus faible part de la population de sa commune. Au-delà de l'aspect économique de la politique sociale, cette structure variable de la population des quartiers au sein des communes peut renvoyer à des situations différentes en termes de mixité sociale et scolaire et, indirectement, à des stratégies d'intervention sociale et éducative spécifiques. Enfin, il convient de souligner l'évolution régulière observée ces dernières années puisque la part de la population de chaque quartier (par rapport à celle de la commune) diminue, ce qui a notamment pour conséquence une concentration plus grande des difficultés, doublée d'une distance culturelle et sociale plus marquée entre les quartiers prioritaires et leur commune d'implantation.

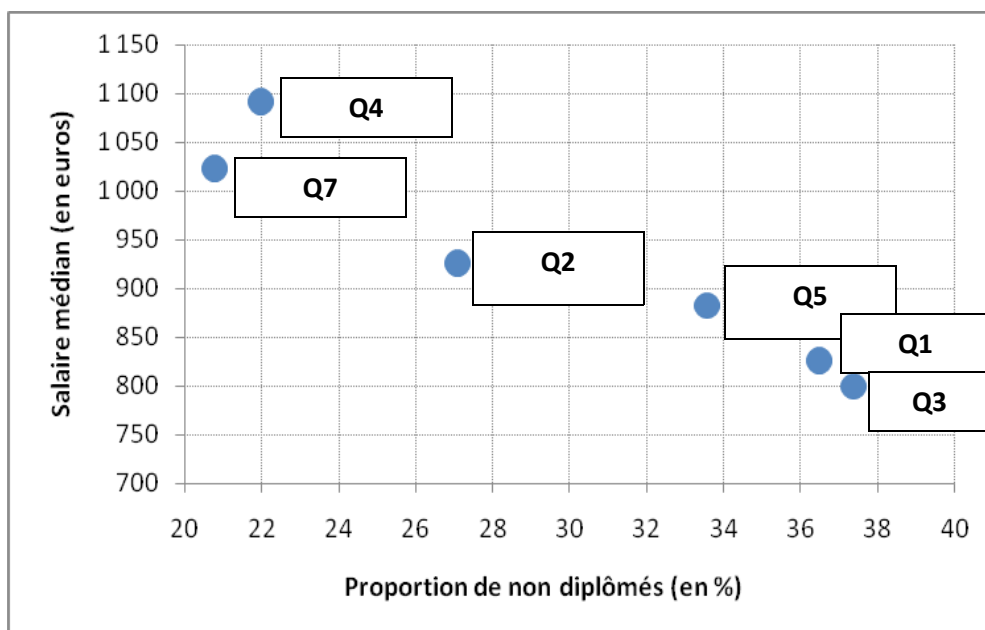
Le graphique suivant permet d'avoir une vue dynamique des quartiers selon la structure de leur population. Les trois dimensions mobilisées concernent : la part du quartier dans la population de la commune (axe des abscisses), la proportion de jeunes de moins de 15 ans (axe vertical) et les effectifs de la population de moins de 15 ans dans le quartier (taille des sphères). Il est clair que la situation n'est pas la même d'un quartier à l'autre. Ainsi, on imagine aisément que des efforts importants doivent être déployés pour la commune C2 (quartier Q3) dont la population de jeunes visée par le PRE est potentiellement nombreuse, et, qui de surcroît, représente une part importante de la population totale de la commune. Le

quartier Q5 présente pour sa part des caractéristiques opposées avec une population ciblée beaucoup moins nombreuse et qui ne représente qu'une faible part de la population de sa commune.



*Graphique1 : Structure de la population des quartiers prioritaires*

Les autres indicateurs figurant dans les rapports précédents confirment la position spécifique des quartiers dans le paysage socio-économique de l'agglomération dijonnaise. Les indicateurs qui traduisent le niveau de vie et de formation mais aussi la précarité affichent des valeurs parfois très éloignées des moyennes communales marquant la spécificité de la population considérée. C'est particulièrement le cas pour Q1 où le taux de chômage est plus du double que celui relevé sur la commune C1. L'action en faveur de la réussite éducative s'adresse en particulier aux enfants qui ne trouvent pas chez eux les conditions minimales à l'accomplissement d'une scolarité correcte, elle-même nécessaire à l'insertion professionnelle. Ces conditions de fragilité peuvent être appréhendées par de nombreux critères économiques, sociaux, familiaux, culturels et éducatifs. En se limitant ici à des indicateurs globaux comme le niveau de salaire et le niveau de formation, on remarque la position délicate de certains quartiers qui accueillent une forte proportion de personnes qui n'ont pas validé leur scolarité par l'obtention d'un diplôme quel qu'il soit. On constate aussi que cet indicateur éducatif est corrélé négativement au niveau de revenu matérialisé par le salaire médian (graphique 2). Ce panorama, qui pourrait être complété en mobilisant d'autres indicateurs ciblant davantage la précarité sociale (proportion d'allocataires, de RMIstes etc...), met encore une fois en évidence les caractéristiques peu favorables des populations résidant dans les quartiers Q1 et Q3 et, dans une moindre mesure dans les quartiers Q5 et Q2.



Graphique 2 : Relation entre niveau de formation et niveau de salaire dans les quartiers

Pour mieux cerner encore les caractéristiques de la population visée par le PRE, nous pouvons évoquer plus précisément l'aspect niveau de formation en se centrant sur des indicateurs scolaires. Comme cela a été précisé plus en avant dans le texte, il aurait été souhaitable de disposer de données qui permettent une correspondance parfaite avec l'échelle des quartiers mais cela n'a pas été possible. Nous nous sommes donc limités à des données collectées au niveau des collèges du département. La Côte d'Or compte 47 collèges qui accueillent une population d'élèves plutôt plus favorisée sur le plan scolaire que la population nationale au regard des résultats aux évaluations nationales à l'entrée en 6<sup>ème</sup> et des parcours scolaires (redoublements, orientations vers un cycle général). L'idée est donc ici de rendre compte de la population d'élèves scolarisée dans les collèges implantés dans les quartiers concernés par le PRE.

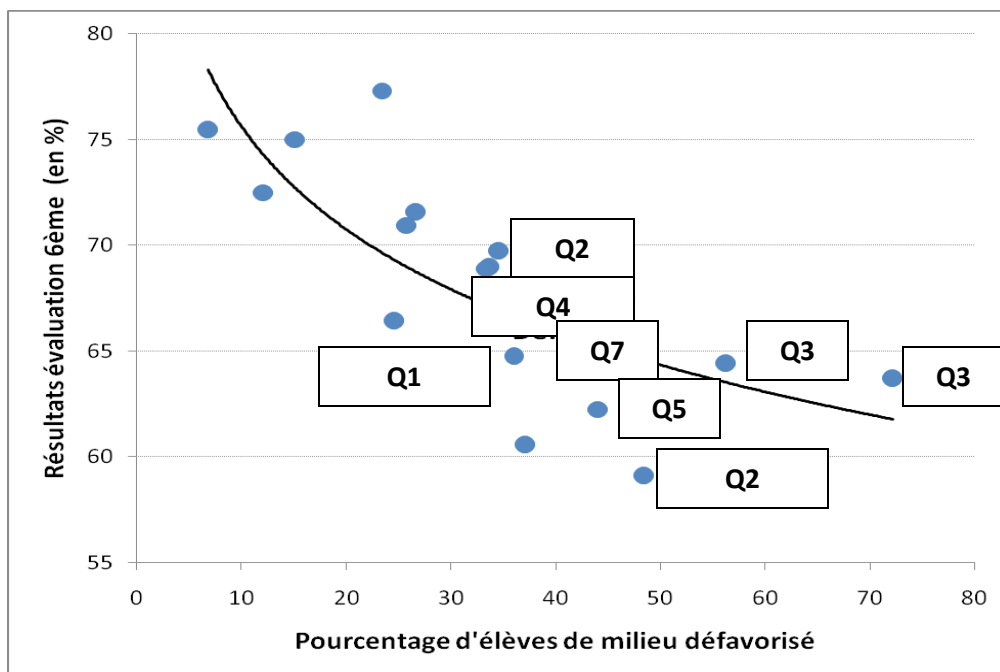
Les collèges E1 et E2 sont implantés dans la ZUS du quartier Q3, seul le second bénéficie des actions PRE. Le collège E3, implanté dans la ZUS de Q1, est inscrit, ainsi que le collège E4 dans les actions du PRE. Sur la commune C1, les collèges E5 et E6 (quartier Q2) font également partie du dispositif du PRE. Dans la commune C4, le collège E7 n'est pas implanté en ZUS mais accueille des élèves visés par le PRE. Pour C3, le collège E8 fait partie du quartier Q4 et est intégré au PRE. Enfin sur C5, le collège E9 est implanté dans la ZUS de Q7. Le recoupement entre collèges et quartiers est donc loin d'être parfait dans la mesure où les secteurs scolaires ne correspondent pas systématiquement aux limites géographiques des quartiers. Il reste que la description de la population de ces établissements présente un intérêt dans la mesure où les élèves qui sont susceptibles de bénéficier des actions du PRE vont bénéficier d'une plus ou moins grande mixité sociale et académique dans leur établissement, cela pouvant avoir potentiellement des conséquences

au niveau de la nature des actions qui seront développées dans le domaine éducatif et scolaire.

On constate une forte variété au sein des collèges situés dans le périmètre du PRE à la fois du point de vue de la composition sociale et du niveau d'acquisition scolaire des élèves. Les deux collèges de Q3 ont une composition sociale très défavorisée, fait encore plus marqué sur le collège E2 de C2. La proportion d'élèves d'origine défavorisée est la plus élevée de tous les collèges du département (72%) et à l'inverse la proportion d'élèves d'origine favorisée est la plus faible (5,9%). Le collège E3 (Q1) présente des caractéristiques plus favorables avec un taux d'élèves d'origine favorisée supérieur à celui du département et sa proportion d'élèves d'origine défavorisée est la plus faible de tous les collèges des quartiers considérés mais cela est le fait de la mixité sociale alimentée par les élèves des communes avoisinantes. Les deux collèges sur le quartier Q2 présentent des profils différents : des indicateurs plutôt défavorables pour le collège E5 et, à l'inverse, des résultats meilleurs que la moyenne départementale pour le E6. Dans la commune C4, le collège E7, malgré une forte proportion de familles défavorisées, présente des résultats moyens. Le collège de C3 profite d'un profil social des élèves équilibré avec des indicateurs de résultats au-delà de la moyenne départementale. Enfin, le collège E9 de C5 bénéficie aussi d'une certaine mixité sociale et affiche des résultats tout à fait honorables. Bien évidemment, les indicateurs moyens masquent des différences fortes intra-établissement, si bien qu'une frange non négligeable des collégiens peut néanmoins être en difficulté scolaire avérée dans chacun des collèges des quartiers considérés.

Afin d'avoir une vue comparative de la population d'élèves fréquentant les collèges implantés dans les différents quartiers ciblés, le graphique suivant met en correspondance deux indicateurs généralement utilisés pour mettre en évidence les inégalités sociales de réussite scolaire : la PCS des parents et le niveau d'acquisition des élèves (résultats aux évaluations nationales à l'entrée en 6<sup>ème</sup> en 2006) qui est exprimé en pourcentage de réussite (moyenne des scores de mathématiques et de français). Nous avons fait figurer sur le graphique les noms des quartiers, plutôt que ceux des collèges, car ce n'est pas tant les écarts entre collèges que les différences entre les contextes de scolarisation des populations que l'on souhaite appréhender. La relation non linéaire matérialisée sur le graphique entre origine sociale et résultats est classique et laisse place à des situations variées au-delà de la tendance moyenne (moins de 60% de la variance des scores moyens entre établissements s'explique par les différences d'origine sociale des élèves).





*Graphique 3 : Relation entre origine sociale et niveau d'acquisition scolaire dans les collèges selon les quartiers de l'agglomération dijonnaise*

Les établissements implantés dans les quartiers ciblés se situent presque tous au-delà de la moyenne au niveau des résultats scolaires (68%) alors qu'ils affichent des valeurs supérieures à la moyenne en ce qui concerne le taux d'élèves de milieu défavorisé (33%). Il est frappant de constater que les deux établissements situés dans le quartier Q3 témoignent d'une homogénéité sociale marquée accompagnée de faibles résultats scolaires. Le quartier Q2 présente une situation différente car la mixité sociale existe dans un des deux établissements considérés ce qui a pour conséquence de témoigner d'un niveau scolaire moyen en référence à la norme statistique. Les cas de C5 et de C3 se rapprochent de la situation moyenne observée sur l'ensemble des collèges de l'agglomération. Il est intéressant de constater que la mixité sociale présente dans le collège E9 n'est pas suffisante pour que l'indicateur de résultats scolaires soit satisfaisant (score inférieure à la moyenne), cela signifie, de fait, que la population d'élèves du quartier Q1 présente des signes notables de difficulté scolaire.

Au terme de cette description, on peut saisir les enjeux de la politique de réussite éducative face à de forts besoins des populations visées qui se déclinent toutefois de manière variable d'un quartier à l'autre. Le défi associé à l'action est donc de proposer une aide qui puisse varier en intensité et dans sa déclinaison au niveau des contenus en pouvant s'adapter aux besoins spécifiques locaux. C'est justement cette réponse politique qui sera examinée de manière concrète dans la partie suivante.

La description réalisée et qui peut être approfondie par des indicateurs plus nombreux (cf. les rapports précédents) valide seulement en partie la classification établie sur la base des niveaux de priorité. Il semble en effet que l'évolution des populations amène à un réexamen partiel de cette classification. Ainsi, les quartiers Q6 de C4 et du quartier Q4 de C3 ne présentent pas une situation très atypique par rapport à leur commune de référence alors que le quartier Q7 de C5 est classé dans la même catégorie alors que ce dernier connaît une situation plus dégradée que ces deux quartiers. De même, il ressort à l'analyse des données (notamment celles fournies par la C.A.F.) que les quartiers Q2 et Q5 (niveau 2 de priorité) ne sont pas dans une situation très éloignée de celle rencontrée dans le quartier Q1 (niveau 1 de priorité). Ces constats devraient être confirmés avec les données du dernier recensement de l'INSEE. Sur le plan scolaire, les établissements touchés par les actions en place présentent effectivement des éléments confirmant l'utilité d'un accompagnement éducatif. On peut toutefois constater que certains établissements comparables ne bénéficient pas tous d'actions organisées dans le cadre du PRE, c'est le cas pour le quartier Q3 avec l'absence de couverture du E2 alors que le collège E2 en bénéficie.

Au terme de cette partie, il est utile de dégager les principaux points de cette analyse du contexte qui peuvent orienter et nourrir la suite de la démarche d'évaluation traitée dans les parties suivantes :

- 1) Il est tout d'abord envisageable que les différences en termes de volume de population d'un quartier à l'autre devrait se lire à travers la quantité d'actions développées (et, de fait, le nombre de jeunes concernés par ces actions). Si tel n'était pas le cas, il conviendrait de s'interroger sur la justification et la rationalité des choix effectués au niveau local.
- 2) L'intensité variable des difficultés des populations devrait également se manifester à travers le type des actions organisées, on peut notamment envisager des déclinaisons différentes dans la forme des actions (au regard des moyens mobilisés) qui puissent naviguer d'une stratégie individuelle et ciblée à un modèle davantage orienté vers le collectif et le massif.
- 3) Les spécificités plus ou moins marquées des populations devraient influencer sur la structuration des activités développées dans le cadre du PRE en fonction des 4 axes d'intervention. La justification de la priorité éventuellement accordée à tel axe (au détriment des autres) devra aussi être interrogée.
- 4) Il a enfin été observé que le degré de spécificité des quartiers pouvait varier sensiblement sur l'ensemble du territoire de l'agglomération. Cette plus ou moins grande distance des populations des quartiers au reste de la population de leurs communes respectives doit interroger sur les effets plus ou moins intégrateurs (versus ségrégatifs) au niveau social des actions conduites.

### **III. La mise en œuvre du PRE**

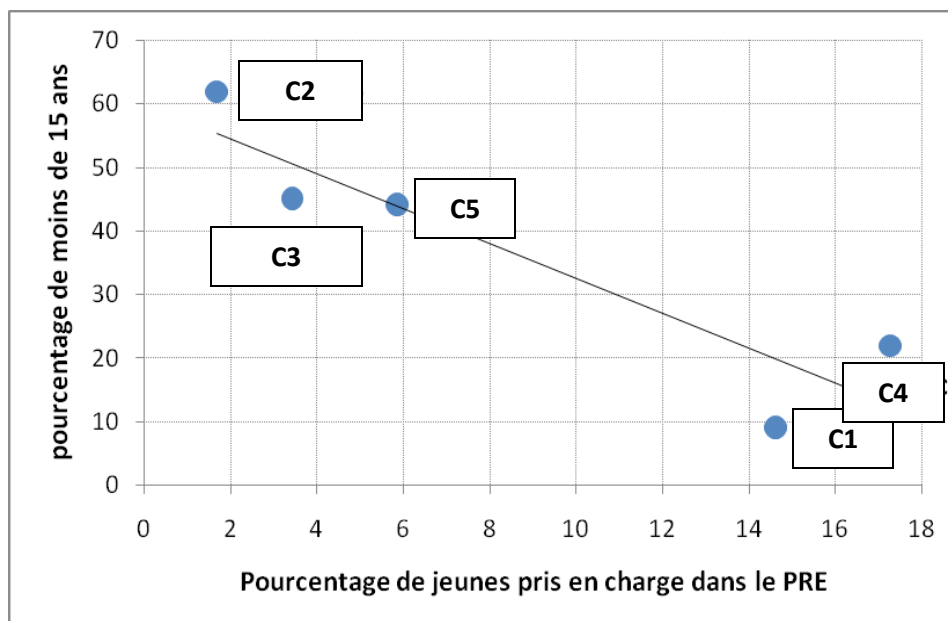
#### **III.1 L'adéquation entre les besoins et l'offre**

Un point central qui doit être abordé en complémentarité de la partie précédente concerne la description de la population bénéficiaire des actions effectivement conduites dans le cadre du PRE. Des données individuelles collectées spécifiquement dans le cadre de cette évaluation rassemblent certaines caractéristiques du public concerné par les actions et permettent un premier niveau de lecture de la mise en œuvre du PRE.

Un premier élément à interpréter est le nombre de jeunes pris en charge dans les communes. En prenant comme référence l'année 2008, ce sont près de 700 jeunes qui bénéficient des actions PRE sur l'ensemble des territoires. Ce nombre global est évidemment à rapporter à la population potentiellement visée. Même si les chiffres détaillés pour les différents quartiers et pour les différentes tranches d'âge ne sont pas tous immédiatement disponibles, il est possible d'effectuer des estimations fiables en croisant les données de différentes sources (INSEE, communes etc....). La part des jeunes pris en charge dans le PRE par rapport à la population des moins de 15 ans fournit un premier indicateur sur l'intensité des projets de réussite éducative. Cet indicateur varie de 1,7% (C2) à 17,3% (C4) d'une commune à l'autre, ce qui constitue une amplitude non négligeable.

On peut plus schématiquement distinguer deux catégories de communes : celles qui présentent des indicateurs d'intensité de prise en charge faibles (C2, C3, C5) de celles qui, à l'inverse, ciblent une proportion plus importante de jeunes (C4 et C1). Si cette intensité variable ne s'explique pas par la taille de la commune, elle semble en revanche très liée à la proportion de jeunes des quartiers sur l'ensemble de la population communale (graphique 4).

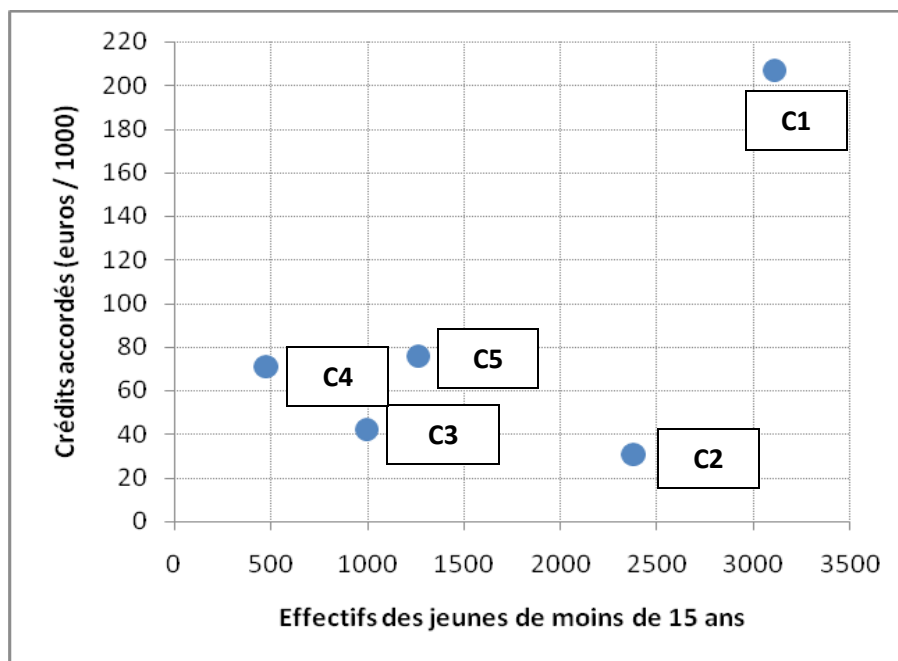
En effet, les communes qui affichent un indicateur d'intensité élevé sont celles dont les quartiers prioritaires ne représentent qu'une faible part de leur population. A l'opposé, les villes dont les quartiers prioritaires représentent une part importante de leur population limitent les actions de réussite éducative à une faible proportion de jeunes. Ce sont donc deux situations distinctes qui sont relevées, l'une visant à cibler les actions sur une population restreinte et spécifique, l'autre cherchant à étendre les interventions à une large population. On devra par ailleurs s'attendre à ce que les actions relevant de ces deux options de distinguent dans leurs formes et leurs contenus.



*Graphique 4 : Relation entre l'intensité de la prise en charge dans le PRE et la part de jeunes dans les quartiers des communes*

Une question est de savoir si ces deux situations sont subies ou au contraire totalement souhaitées par les décideurs. Il est ainsi possible que le contexte local puisse déterminer largement la variété des situations rencontrées sur le terrain et, d'une certaine manière, contraindre les acteurs à s'orienter vers une stratégie d'intervention particulière. Deux dimensions complémentaires peuvent alors être mobilisées pour identifier ces contraintes. La première est de nature financière avec la possibilité que les capacités de financement peuvent limiter l'étendue de l'intervention. La seconde est liée à la présence d'actions sur les territoires relevant du droit commun et visant des dimensions de la réussite éducative, l'idée étant que les communes dans lesquelles l'existant est largement développé auraient une offre associée au PRE plus limitée. On peut aussi suggérer que le montant des financements dépend lui-même de l'existant dans la mesure où les communes pourraient être amenées à demander des crédits moins ambitieux au vu des actions déjà en place. La relation entre l'offre proposée et les besoins des populations obéit donc à une logique complexe qui peut être en partie identifiée en examinant les relations entre des données objectives concernant les territoires.

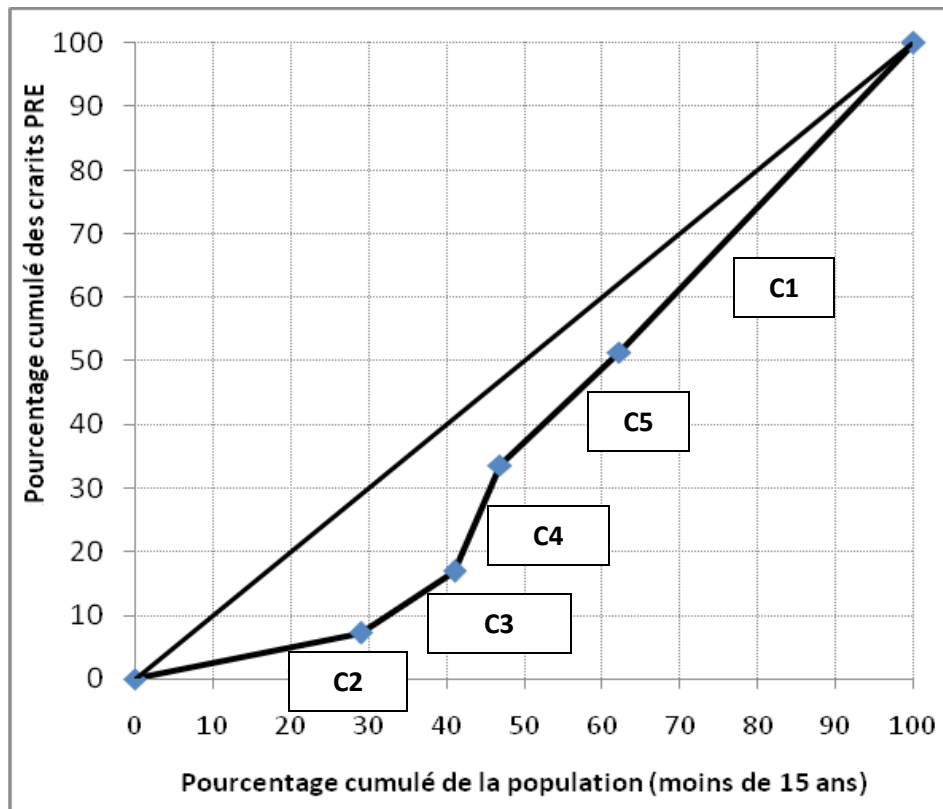
Au niveau des financements, ceux-ci sont très variables d'une commune à l'autre et si on les rapporte aux populations visées (jeunes de moins de 15 ans), les écarts apparaissent considérables (graphique 5).



*Graphique 5 : Crédits accordés au PRE dans les communes en fonction de la population de jeunes*

En se basant sur les crédits accordés en 2008 à la réussite éducative, on note que C2 ne consacre que 13 euros par jeune, les chiffres étant de 42 pour C3, 59 pour C5, 66 pour C1 et 147 pour C4, soit un rapport de 1 à 11 entre les deux cas extrêmes. On relèvera également que même en se basant sur les crédits prévus à l'origine dans les conventions, et non pas sur les crédits réellement accordés, les écarts relevés sont toujours très importants, ce qui laisse supposer l'existence de stratégies d'intervention différentes dans les quartiers. Toujours est-il que si l'on examine globalement la répartition des ressources entre les territoires au niveau de l'agglomération, on est loin d'une situation équitable. Ainsi la commune C2 regroupe 29% des jeunes de moins de 15 ans de l'ensemble de l'agglomération ne se voit accordé que 7% des crédits alloués ; à l'inverse C4 qui représente moins de 6% de la population de la même tranche d'âge bénéficie de 17% des crédits. Seule la commune C5 affiche des valeurs proches pour les deux indicateurs : 18% des crédits pour 15% de la population.

Le graphique suivant illustre cette disparité territoriale en présentant la courbe de concentration (courbe de Lorentz) des crédits alloués à la réussite éducative sur les territoires. La distribution territoriale cumulative des crédits est représentée en fonction de la distribution correspondante de la population cumulative des jeunes de moins de 15 ans. En l'absence de disparités, le montant des crédits serait proportionnel à la population dans toutes les communes et la courbe de concentration serait une ligne droite (bissectrice représentée sur le graphique). Plus grande est la distance entre cette ligne droite et la courbe de concentration effective (sur laquelle figurent les points représentant les différentes communes), plus le niveau de concentration est élevé.



Graphique 6 : Disparités territoriales des crédits alloués au PRE (courbe de Lorentz)

L'indice de Gini<sup>1</sup> repose sur ce concept de concentration et mesure l'inégalité en fonction de l'aire comprise entre la ligne droite et la courbe de concentration effective. Sur ces données, l'indice de Gini est de 0,22, sa valeur serait de 0 dans le cas d'une équité parfaite (ressources proportionnelles à la population) et de 1 dans le cas d'une inéquité absolue (inégalités de crédits maximale entre les territoires).

On notera que cette disparité est beaucoup moins visible quand on rapporte les crédits alloués et le nombre de jeunes effectivement pris en charge dans les quartiers de chaque commune. Il y aurait donc au niveau de la mise en œuvre une certaine harmonisation dans l'utilisation des crédits eu égard au volume de population concerné. Seule la ville C1 se distingue avec un montant de ressources faible par rapport au nombre de jeunes pris en charge par le PRE.

La deuxième dimension concerne l'articulation du PRE avec les autres dispositifs qui prennent place dans d'autres cadres institutionnels, relevant du droit commun.

<sup>1</sup> La formule de l'indice de Gini est la suivante :

$$G = 1 - \sum_{k=0}^{k=n-1} (X_{k+1} - X_k)(Y_{k+1} + Y_k)$$

La réussite éducative peut alors obéir à des stratégies différentes, allant d'une substitution totale à une complémentarité parfaitement harmonisée avec bien sûr des situations intermédiaires. Les moyens mobilisés dans le cadre du PRE, dont on vient de voir qu'ils peuvent être variables d'une commune à l'autre, peuvent en effet répondre à des besoins partiellement ou non couverts par les dispositifs ordinaires et préexistants en développant des actions nouvelles et spécifiques. Il est aussi possible que les moyens soient utilisés en complémentarité avec ceux mobilisés dans le cadre ordinaire avec comme objectif un renforcement ou une démultiplication des dispositifs existants. Cette question de l'articulation des dispositifs visant à des objectifs voisins présente un intérêt certain en termes de politique sociale et éducative et il est intéressant de pouvoir identifier les logiques retenues à l'échelle des différents territoires. Bien que nous ne disposions pas d'informations complètes concernant les dispositifs mis en place, notamment en ce qui concerne le nombre de jeunes visés par les actions (tableau 1), il est intéressant de relever la tendance selon laquelle les communes proposant le plus de dispositifs sont celles où la proportion de jeunes pris en charge est la plus faible et inversement. On peut ainsi suggérer que le programme de réussite éducative agit bien selon une logique de complémentarité avec les actions de droit commun sur les territoires.

*Tableau 1 : Nombre des jeunes pris en charge dans chaque dispositif (2008-2009)*

|                                                                                                                                                                                                                                                                | Veille éducative | PEL / CEL                                        | CLAS | Contrat Enfance                | Contrat enfance jeunesse | CESC | Ecole ouverte | CMPP | ASV | Dispositif relais | Autres               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------------------------------------------|------|--------------------------------|--------------------------|------|---------------|------|-----|-------------------|----------------------|
| <b>C2</b>                                                                                                                                                                                                                                                      |                  | NR                                               | 328  | 0-6 ans: 1200<br>6- 12 ans: NR |                          |      | NR            | NR   |     |                   |                      |
| <b>C1</b>                                                                                                                                                                                                                                                      |                  | 14364 heures/ enfant pour 1469 heures d'activité | 668  | 4071                           | 4071 (a)                 | NR   |               | NR   |     |                   |                      |
| <b>C4</b>                                                                                                                                                                                                                                                      |                  |                                                  | 177  | 1175                           |                          |      |               |      |     |                   |                      |
| <b>C3</b>                                                                                                                                                                                                                                                      |                  | NR                                               | 173  | NR                             |                          |      | NR            |      |     |                   |                      |
| <b>C5</b>                                                                                                                                                                                                                                                      | 26               | 385                                              | 219  |                                | 654                      |      |               |      |     |                   | RAJ: 101<br>REAAP:48 |
| NR : non renseigné<br>a : 911 enfants accueillis le matin dans les accueils périscolaires chaque jour, 2260 enfants accueillis le soir dans les accueils périscolaires, 900 enfants accueillis les mercredis et pendant les vacances dans les ALSH municipaux. |                  |                                                  |      |                                |                          |      |               |      |     |                   |                      |

*Source : Grand Dijon*

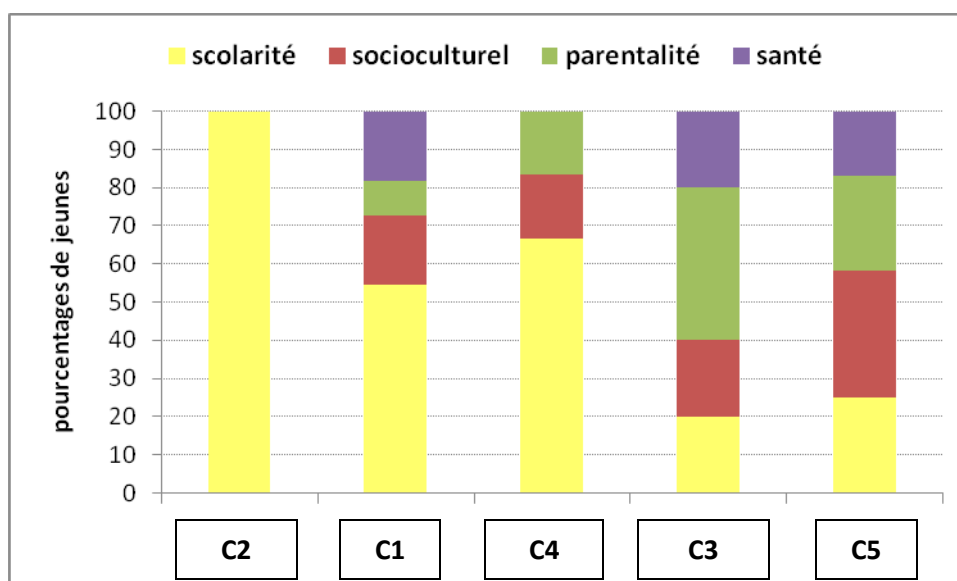
### **III.2 La déclinaison locale du PRE**

Avant d'aborder cette partie qui interroge la mise en œuvre concrète du PRE sur les territoires, rappelons que le dispositif vise quatre domaines d'intervention : accompagnement scolaire, socio-éducatif, aide à la parentalité, médico-social. Sans développer en détail les principes de fonctionnement globaux du PRE (une description plus complète de ce fonctionnement a été réalisée dans les rapports précédents), le processus de mise en œuvre du PRE va tout d'abord être décrit de manière succincte sur la base des entretiens qui ont été réalisés avec les coordonnateurs du PRE dans les différentes communes. Le dispositif du PRE mobilise des équipes pluridisciplinaires qui réunissent des représentants de différentes institutions, à savoir l'Education nationale, le Conseil Général, ainsi que des représentants de structures sociales plus locales, comme les CCAS, les services scolaires, les associations, les centres sociaux. Même si la logique d'ensemble est identique, des différences se manifestent néanmoins d'une commune à l'autre dans les modalités de fonctionnement et dans l'organisation des équipes pour le suivi des actions. L'une des missions les plus importantes, car elle se situe en amont du processus, est l'identification des enfants et adolescents. Ce repérage est effectué par un membre de l'équipe pluridisciplinaire ou par un partenaire qui côtoie l'enfant et/ou la famille et qui observe une difficulté dans un domaine particulier. Une fois les difficultés repérées, les cas identifiés sont soumis à l'équipe pluridisciplinaire et des actions sont proposées par les coordonnateurs avec un principe de contractualisation avec les parents des jeunes qui peut également être décliné de différentes manières d'une commune à l'autre.

Certaines caractéristiques de la population, comme l'âge et le niveau de scolarisation, peuvent témoigner de type de prise en charge particulières sachant que les objectifs des actions sont, de fait différents, selon que l'on s'adresse à des très jeunes enfants ou à des adolescents. La plus grande partie de la population (près de la moitié) est composée d'enfants scolarisés au collège, le reste se répartit entre des élèves fréquentant l'école élémentaire (40%), l'école maternelle (10%) et une très faible minorité des jeunes sont dans des structures d'apprentissage, dans un lycée, voire non scolarisés. Des différences dans la structure des âges se manifestent d'une commune à l'autre, notamment C4 qui cible surtout ses actions sur la tranche 6-11 ans.

Avant de s'attacher à décrire plus en détail les actions mises en œuvre, une première information permet de percevoir comment les communes déclinent le PRE en fonction des 4 domaines d'intervention (scolarité, socioculturel, parentalité et santé). Le graphique suivant présente la répartition des actions dans les différentes communes en fonction des axes.



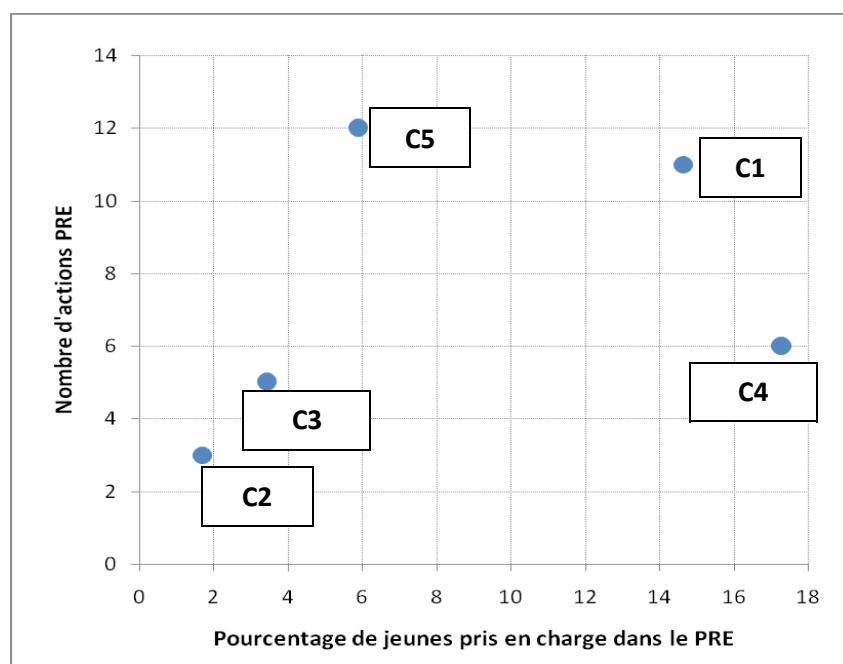


*Graphique 7 : Répartition des actions mises en place dans les communes en fonction des axes d'intervention du PRE*

De fortes différences apparaissent puisque chaque commune investit de façon spécifique la réussite éducative. La seule ligne de force que l'on peut relever est la priorité de l'axe scolarité dans 3 communes. Il est clair que cette répartition numériquement déséquilibrée entre les différents axes peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Il peut déjà s'agir d'une volonté délibérée de favoriser telle dimension d'intervention en pensant que le domaine visé est le plus pertinent compte tenu des besoins de la population. Cela peut aussi renvoyer à une stratégie de complémentarité en articulant le PRE avec les actions existantes. Enfin, la question de la temporalité est également à prendre en compte car la mise en œuvre des actions n'est jamais immédiate et certaines actions nécessitent davantage de temps que d'autres pour leur développement. Dans tous les cas, certaines communes présentent une diversité plus marquée (C4 et C5 notamment) que d'autres qui limitent l'intervention du PRE à un seul domaine, en l'occurrence l'accompagnement à la scolarité (c'est le cas de C2).

Un second degré de lecture concerne les actions développées dans les différents axes aux niveaux quantitatif et qualitatif (une base de données a été élaborée pour les années 2008 et 2009). Cela permet de contribuer à nourrir la description précédente effectuée au niveau de la population en dégagant des critères utiles à l'élaboration d'une typologie d'intervention sur les territoires en matière de réussite éducative. Un premier indicateur concerne le nombre d'actions conduites dans les communes : au total, et pour l'année 2009, 37 actions ont été répertoriées. La dichotomie est nette entre les communes qui présentent un grand nombre d'actions (une douzaine) comme C1 et C5 et les autres qui se limitent à quelques actions (C2, C3 et C4). Cette intensité variable peut être rapprochée de celle constatée préalablement sur la population visée ; plus précisément, on peut examiner si les communes qui font bénéficier du PRE une part importante de leur population sont également celles qui

présentent la plus grande offre d'actions. La réponse à cette question est fournie par le graphique 8 suivant.



*Graphique 8 : Relation entre les indicateurs d'intensité de mise en œuvre du PRE*

Il n'y a pas de relations entre les deux indicateurs, mais il est intéressant d'identifier les situations des différents territoires. Certaines communes comme C2 et C3, qui ne touchent qu'une faible part de leur population réduisent leur offre à quelques actions qui, elles mêmes, peuvent être plus ou moins ciblées en fonction des axes puisque C2 limitent les actions à la scolarité alors que C3 opte pour la diversité en mobilisant les 4 axes. C1 alimente positivement les deux critères d'intensité avec, d'une part une forte proportion de population concernée, et, d'autre part, un nombre d'actions important. La commune C4 est davantage dans une logique de ciblage des interventions avec un public numériquement élevé et relativement peu d'actions. Enfin C5 opte pour une stratégie inverse avec un public limité et un catalogue d'actions plus important. Cette cartographie à visage variable de la mise en œuvre du PRE sur les territoires montre qu'une même politique peut se décliner très différemment au niveau local. Une des questions est bien sûr de savoir si cette diversité est la résultante de facteurs contextuels (notamment en lien avec l'existant) ou si, au contraire, elle résulte de logiques d'acteurs qui peuvent reposer partiellement sur une historicité au niveau du territoire.

Il est déjà possible de se faire une idée des différentes modalités d'intervention sur les territoires en mettant en perspective les différents indicateurs qui viennent d'être mobilisés. Le premier constat est qu'il ne ressort pas de structure unique mais au contraire une diversité importante des situations d'une commune à l'autre. Cette diversité se constate tant

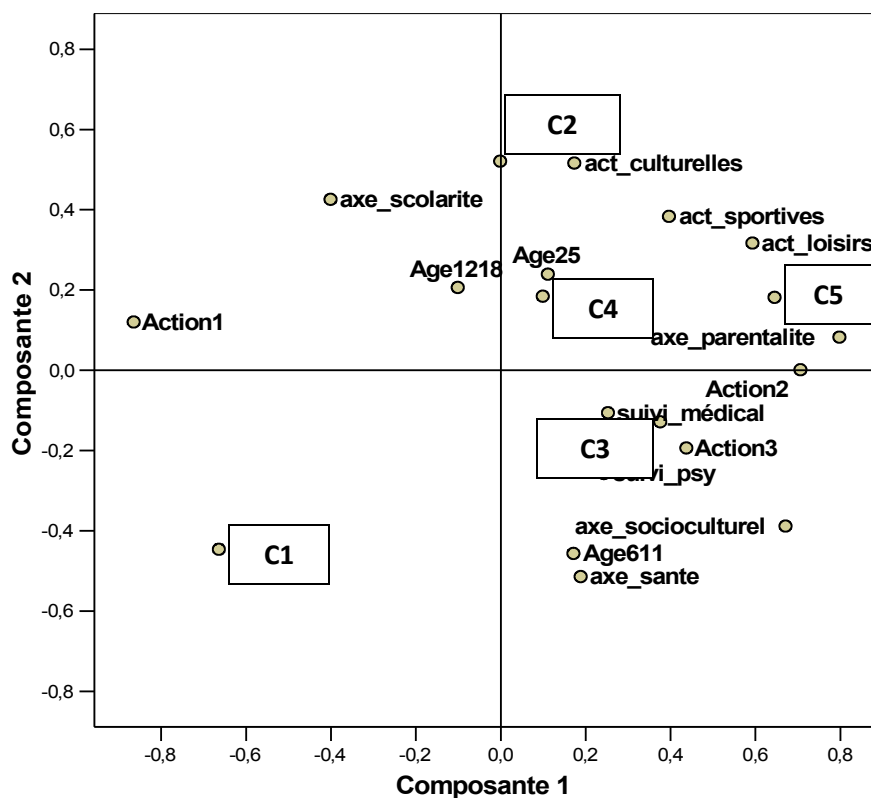
dans l'intensité des actions (part du public visé et nombre d'actions) que dans leur degré de diversité qui est visible dans la multiplicité des axes concernés et de la part de la population visée par tel ou tel axe. On peut souligner qu'il n'y a pas de liaison nette entre les différents indicateurs ce qui rend toute typologie difficile à établir à ce niveau d'analyse.

Pour aller plus loin dans la recherche d'une possible typologie des actions, et pour apporter une contribution à l'explication des démarches d'intervention relevées dans chaque commune, il est possible de mobiliser un niveau d'analyse inférieur sur le plan statistique, en l'occurrence celui des individus, sur la base du fichier individuel recensant les caractéristiques des jeunes pris en charge dans le PRE. Pour cela, une analyse en composantes principales a été réalisée (graphique 9), cette méthode qui fait partie de la famille des analyses factorielles est utile pour réduire un ensemble de données en identifiant un petit nombre de facteurs qui peuvent expliquer la plupart des variations observées sur l'ensemble des variables intégrées dans l'analyse. Les variables projetées sur le graphique concernent les caractéristiques suivantes : tranche d'âge des jeunes, nombre d'actions dont ils bénéficient dans le cadre du PRE, axe d'intervention, nature des actions préexistantes au PRE et commune d'appartenance.<sup>2</sup>

L'axe horizontal, qui correspond au premier facteur de l'analyse (composante 1) explique 20% de la variance du nuage de points. Il marque clairement le degré d'intensité et de multiplicité des prises en charge. Ainsi, sur la droite du graphique, on retrouve les variables qui rendent compte de la fréquentation par les jeunes de différents dispositifs qui concernent aussi bien des dispositifs de suivis individuels (santé, psychologique) que des activités sportives ou de loisirs. Les variables qui témoignent de l'inscription simultanée des jeunes dans plusieurs actions (2 ou 3) figurent également sur la droite du graphique. A l'opposé, sur la gauche du graphique, figure la variable qui rend compte de la fréquentation d'une seule action du PRE par les jeunes. Le deuxième axe (composante 2) apporte une contribution plus modeste à l'analyse (13% de la variance), il structure les données en fonction des axes d'intervention du PRE ; la variable « axe scolarité » se situe en haut du graphique et s'oppose aux variables « axe socio-culturel » et « axe santé » situés en bas du graphique (l'axe parentalité étant dans une position intermédiaire). On notera que la variable âge apporte également une contribution à ce facteur, la tranche 6-11 ans s'opposant aux autres. Les variables représentant des communes se positionnent « naturellement » à proximité des variables qui caractérisent leurs actions développées dans le cadre du PRE, on notera néanmoins la position isolée de C1, qui se distingue ainsi des autres communes.

---

<sup>2</sup> Pour des raisons statistiques (trop faibles occurrences dans la distribution de certaines variables), certaines caractéristiques des jeunes n'ont pas été intégrées à l'analyse ; c'est notamment le cas de tout ce qui concerne les variables rendant compte des orientations des jeunes vers certains dispositifs.



*Graphique 9 : Analyse en composantes principales des caractéristiques des jeunes suivis par le PRE*

Cette analyse en composantes principales permet de caractériser la population bénéficiaire du PRE en fonction de deux facteurs principaux qui rendent compte, d'une part de l'intensité de la prise en charge, et, d'autre part, de l'orientation de cette prise en charge en fonction des axes du PRE. La variété dans la mise en œuvre du PRE dans les communes peut donc se lire principalement en fonction de ces deux facteurs : intensité et axe d'intervention.

## IV L'efficacité du PRE

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction, la mesure des effets d'un tel dispositif est délicate car nous ne disposons pas d'indicateurs objectifs censés rendre compte directement des effets du PRE chez les jeunes pris en charge. Nous avons également évoqué le fait que les effets s'apprécient surtout à long terme sur les parcours des jeunes ce qui nécessite la mise en place d'un suivi longitudinal de chaque enfant ou adolescent pris en charge. Compte tenu de ce contexte méthodologique imparfait, la mesure de l'efficacité a été approchée indirectement et à court terme par les opinions des acteurs (les coordonnateurs de réussite éducative) sur les effets de la prise en charge de chaque enfant ou adolescent. Concrètement, chaque coordonnateur devait, pour chaque jeune (les données sur 826 jeunes ont été collectées), évaluer la qualité de la prise en charge dans, la ou les actions, dont il était le bénéficiaire, selon deux types de critères.

Le premier type de critères concerne le parcours individuel du jeune dans la ou les actions, trois dimensions sont visées :

- . l'atteinte des objectifs du parcours individualisé en lien avec sa situation personnelle
- . l'atteinte des objectifs du parcours individualisé en lien avec sa scolarité
- . le degré de participation des familles.

Le deuxième type de critères concerne la qualité de l'action mise en place, déclinée ainsi :

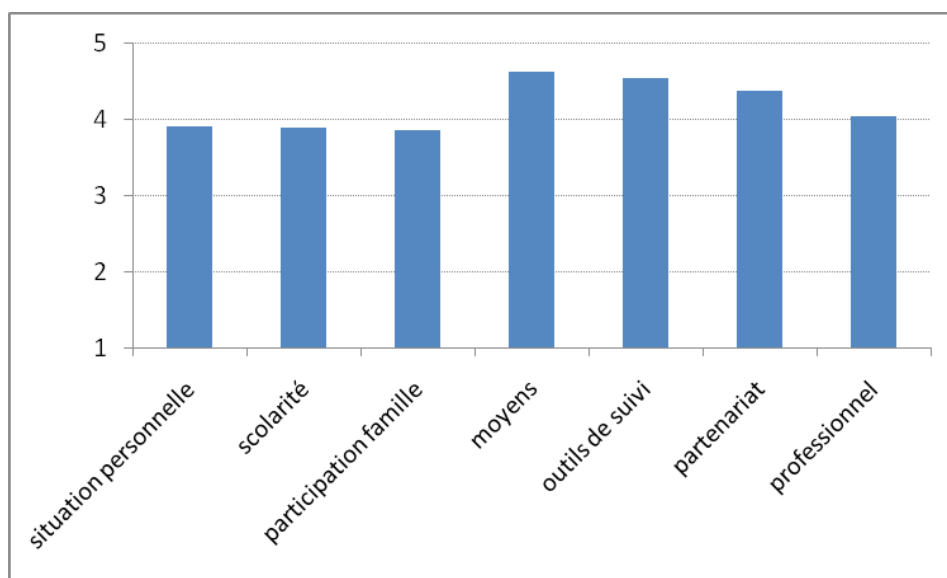
- . la pertinence des moyens mis en place ;
- . les outils de suivi développés
- . le partenariat mis en œuvre
- . le ressenti professionnel.

Chacun de ces 7 critères s'exprime par une échelle d'évaluation globale, chiffrée de 0 (pas de réalisation des objectifs, dégradation ou stagnation de la situation) à 5 (atteinte complète des objectifs, amélioration de la situation). Bien que cette échelle présente un caractère relatif (elle n'est pas normée), le fait de disposer pour chaque jeune de critères communs permet de mettre en évidence des écarts dont l'analyse peut fournir des indications sur l'efficacité du PRE. Cette mesure de l'efficacité a également été réalisée de manière plus fine, également de manière individuelle, pour chaque action conduite dans le cadre du PRE, ce qui permet, au-delà de la mesure globale d'avoir une idée plus précise de la qualité du PRE. Sur le plan de l'analyse statistique de l'efficacité, deux niveaux sont à envisager ; le premier cible les individus eux-mêmes (efficacité de la prise en charge individuelle dans le PRE), le second concerne les actions mises en place (par agrégation des résultats de chaque individu pour une action donnée).

#### IV.1 Efficacité et efficence globale du PRE

Une première analyse de l'efficacité ressentie peut être effectuée globalement par une simple description des indicateurs rendant compte de chaque critère retenu (au nombre de 7), pour chacune des dimensions (jugement sur le parcours de l'individu et jugement sur le dispositif) et globalement par un indicateur général intégrant l'ensemble des critères.

On relève tout d'abord une moyenne de 4,2 pour l'indicateur le plus global, ce chiffre étant à interpréter en référence à une moyenne arithmétique de 3 qui correspondrait à un jugement moyen de la part des acteurs (atteinte partielle des objectifs). C'est donc globalement un jugement d'ensemble plutôt favorable qui est porté sur les effets du dispositif. Une première nuance est apportée quand on distingue le jugement selon qu'il porte sur les parcours individuels des jeunes ou sur le dispositif lui-même, c'est sur cette seconde dimension que les jugements sont les plus favorables (moyenne de 4,4) alors que l'appréciation relative aux effets sur les parcours individuels affiche un chiffre moins élevé (3,8), mais néanmoins supérieur à une appréciation moyenne. Le graphique suivant permet une distinction encore plus fine selon les 7 critères et confirme l'observation précédente puisque les critères d'évaluation du dispositif (moyens, outils de suivi, partenariat et ressenti professionnel) présentent des valeurs toutes supérieures à celles relatives aux critères d'évaluation des parcours individuels des jeunes (situation personnelle, scolarité, participation des familles).

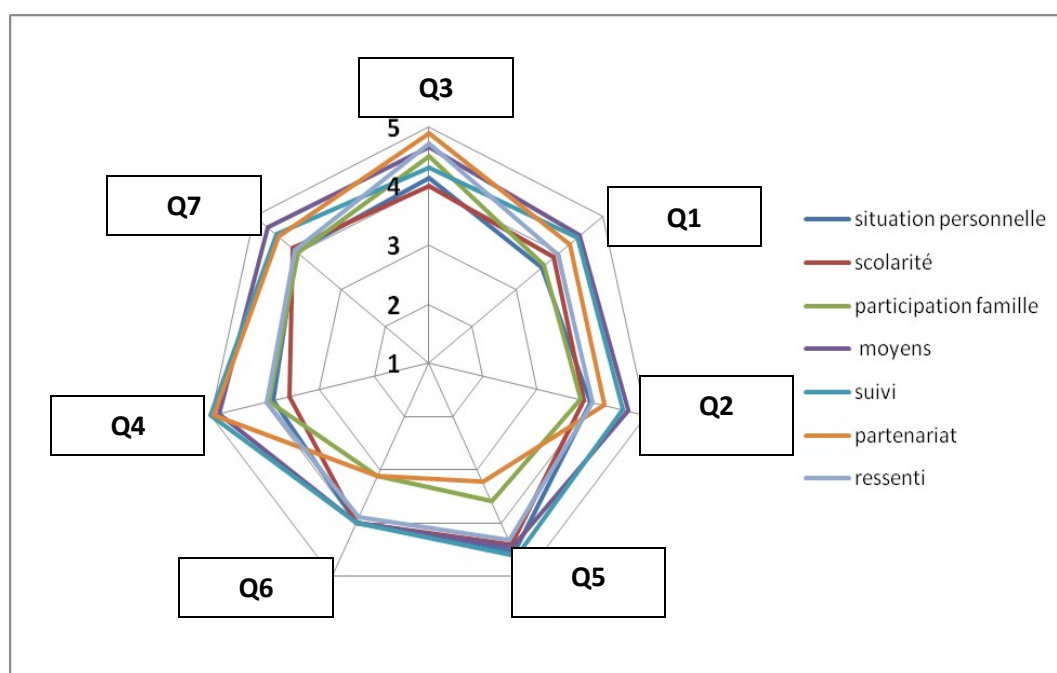


Graphique 10 : Evaluation globale de l'efficacité du PRE

Une seconde nuance à apporter à ce jugement global est la dispersion autour de la moyenne qui peut être plus ou moins forte selon les critères retenus. On relève ainsi une forte dispersion des jugements ayant trait à la participation des familles dans les actions

(coefficient de variation<sup>3</sup> de 0,29) qui témoigne de la variété des jugements selon les individus pris en charge dans le PRE.

Ces indicateurs globaux peuvent également se décliner selon les territoires et une certaine variété peut alors se lire dans les résultats. Il existe ainsi des écarts entre les quartiers, qui même sans être conséquents, sont néanmoins significatifs au niveau statistique (au seuil de 1%). Ainsi, sur l'indicateur global, c'est le quartier Q6 qui présente la valeur la plus faible (3,7) et qui se détache nettement des autres quartiers dont les valeurs sont toutes supérieures à 4. Si l'on examine de plus près les différences entre quartiers (graphique 11), on observe que le degré de satisfaction du PRE varie selon les territoires et selon les dimensions considérées. Ainsi, on relève que pour Q5 et Q6, la mise en œuvre du partenariat et la participation des familles semble faire défaut ; le quartier Q4 de C3 témoigne également d'une hétérogénéité des critères d'appréciation selon les différentes dimensions de l'évaluation (avec un degré de satisfaction élevé en ce qui concerne la mise en œuvre du PRE et un degré de satisfaction nettement plus faible pour les parcours individuels). Les autres territoires présentent quant à eux des valeurs plus homogènes dans les différents indicateurs.

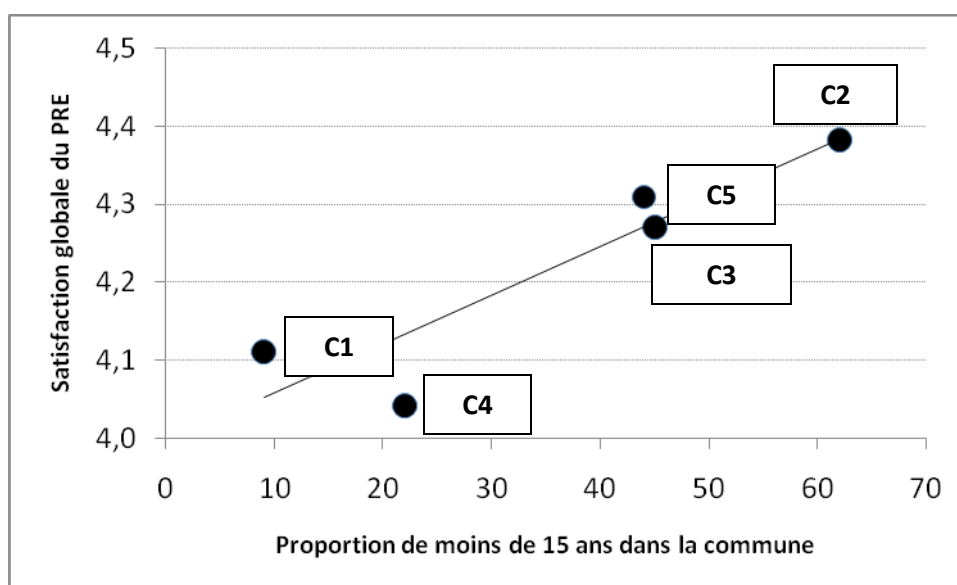


Graphique 11 : Evaluation globale de l'efficacité du PRE par quartier

Bien que ces résultats relèvent d'une certaine subjectivité puisqu'ils sont basés sur les avis des coordonnateurs, ils peuvent néanmoins signifier que le PRE peut manquer certains de ses objectifs sur certains territoires. A ce stade, une analyse de l'efficacité du PRE peut être conduite sur la base d'indicateurs généraux caractérisant les territoires qui ont montré leur pertinence dans le chapitre précédent. L'idée est d'analyser la variété de l'indicateur global

<sup>3</sup> Il s'agit du rapport de l'écart-type de l'indicateur sur sa moyenne.

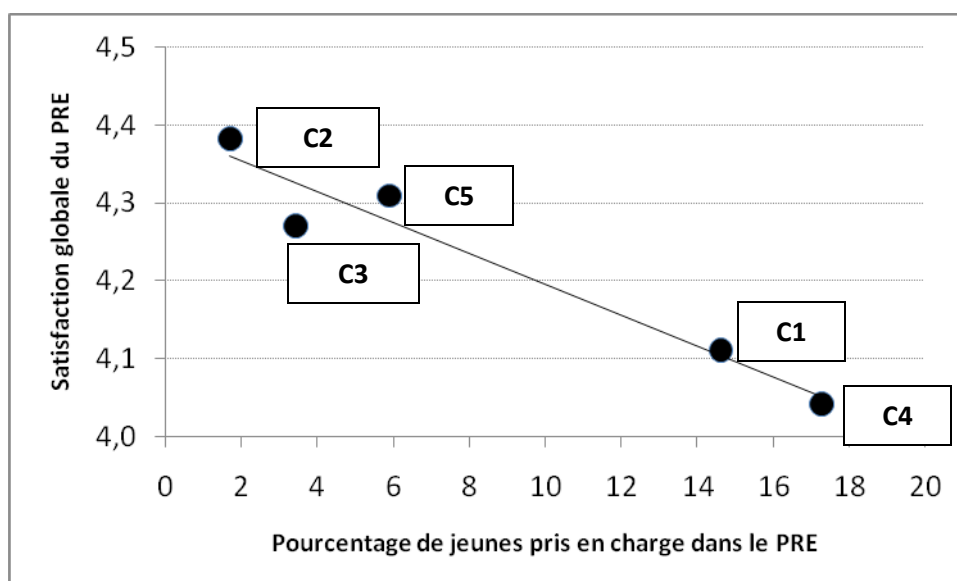
d'efficacité du PRE entre les communes en fonction de caractéristiques des territoires liées au PRE. Un premier indicateur est la proportion de jeunes de moins de 15 ans. On peut en effet émettre l'hypothèse que le degré de réalisation du PRE est plus satisfaisant dans les communes dont les besoins en population seraient plus limités. Par ailleurs, on doit se rappeler que ce sont précisément dans ces communes que le PRE parvient à prendre en charge le plus de jeunes. Cette hypothèse n'est pas confirmée, bien au contraire, puisque le degré de satisfaction est d'autant plus élevé dans les communes dans lesquelles les besoins de prise en charge sont forts. La relation entre les deux indicateurs se rapproche même de la proportionnalité parfaite comme le témoigne le graphique 12.



*Graphique 12 : Relation entre le degré de satisfaction du PRE et la proportion de jeunes de moins de 15 ans dans les communes*

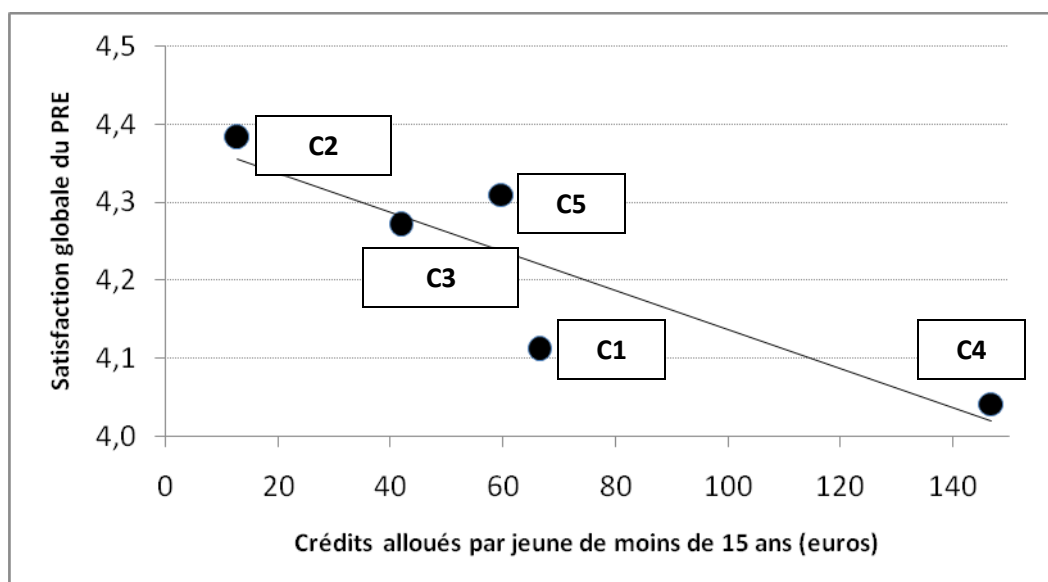
On pourrait penser que ce résultat tient au volume d'actions conduites, avec l'idée qu'il serait plus aisé d'obtenir une meilleure satisfaction quand le PRE se centre sur un nombre restreint d'actions, mais cela n'est vrai qu'en partie car C1 et C5 présentent un degré de satisfaction différent avec un nombre d'actions pourtant comparable. Un second indicateur, complémentaire au précédent, est l'intensité de prise en charge des jeunes par le PRE. On observe ici également, une très forte relation entre les indicateurs (graphique 13). Le degré de satisfaction de mise en œuvre du PRE est d'autant plus fort que le degré de couverture du PRE est faible.





*Graphique 13 : Relation entre le degré de satisfaction du PRE et la proportion de jeunes pris en charge par le PRE dans les communes*

Un dernier indicateur peut être mobilisé pour compléter cette analyse générale, il permet d'avoir une idée globale de l'efficacité du PRE sur les territoires. Le graphique 14 croise les ressources allouées avec l'indicateur global de satisfaction. Ici encore, une forte relation statistique est relevée (graphique 14). Ce sont dans les communes qui allouent les sommes les plus importantes par jeune qui affichent l'indicateur de satisfaction le plus faible.



*Graphique 14 : Relation entre le degré de satisfaction du PRE et les crédits alloués par jeune dans les communes*

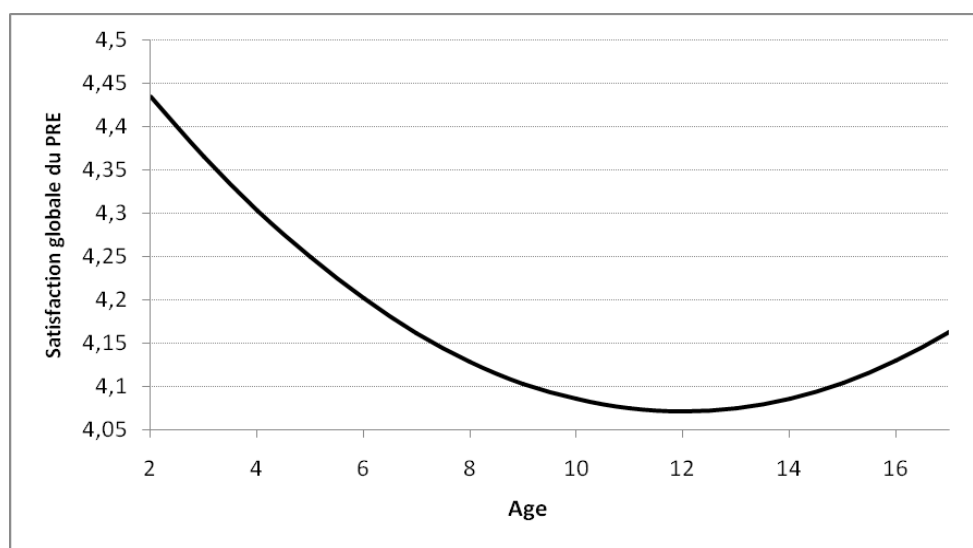
Il est utile de mettre en perspective ces trois relations afin de mieux comprendre comment elles s'articulent et de pouvoir dégager des tendances générales sur l'efficacité du PRE.

L'efficacité ressentie par les acteurs est donc plus forte dans les communes qui affichent les besoins plus importants en termes de population. Or ce sont précisément dans ces mêmes communes que la « sélection » des jeunes est la plus forte pour la prise en charge dans le PRE. Le terme « sélection » signifie ici que dans ces communes, une forte proportion de jeunes qui affiche sans doute des besoins de prise en charge ne bénéficie pas du PRE. Ce constat de satisfaction plus important dans ces communes n'est pas du tout lié aux ressources financières allouées (la relation est même inverse).

Même si les écarts de satisfaction entre les communes ne sont pas considérables, cela montre clairement qu'une réalisation correcte du PRE dépend davantage du ciblage des besoins que des seules dotations financières allouées au PRE, le cas de C2 et de C4 sont à ce titre une bonne illustration de ce phénomène. C'est donc davantage l'utilisation des ressources que les ressources elles-mêmes qui semble structurer le degré d'efficacité du PRE.

## IV.2 Les déterminants individuels de la réussite du PRE

Les principaux facteurs contextuels ayant été examinés, il est important de repérer quelles caractéristiques des jeunes et de leur suivi peuvent avoir une influence sur le jugement de la qualité du PRE ; nous utiliserons pour cela quelques variables individuelles disponibles dans le fichier de données de suivi du dispositif pour effectuer une analyse des déterminants individuels de l'efficacité du PRE. L'analyse statistique consiste à estimer une fonction du type : degré global de satisfaction du PRE =  $f$  (caractéristiques des jeunes, caractéristiques du suivi). La démarche classique consiste à introduire progressivement des variables explicatives dans un modèle de régression. Un premier modèle a été estimé en ne prenant en compte que les variables socio-démographiques, à savoir : le sexe et l'âge. Ce modèle explique une très faible part de la variance de l'indicateur de satisfaction (1,2%) ; si aucune différence d'efficacité n'est relevée entre filles et garçons, l'âge exerce en revanche un effet significatif. Une spécification quadratique de la variable permet de mieux ajuster les données et fournit des résultats intéressants en termes d'interprétation. L'effet non linéaire de l'âge est représenté sur le graphique suivant. L'allure de la courbe témoigne d'un effet décroissant de l'âge qui signifie que la satisfaction est meilleure quand les bénéficiaires du PRE sont très jeunes, celle-ci décroît quand l'âge augmente mais augmente à nouveau à partir de 15 ans.



*Graphique 15 : Effet de l'âge des jeunes pris en charge sur le degré de satisfaction du PRE*

Le modèle a été complété par une variable qui permet de rendre compte de la durée de prise en charge des jeunes dans le PRE (elle est de fait corrélée à l'âge, ce qui a pour conséquence statistique de rendre la variable « âge » non significative). Sur l'ensemble des jeunes inscrits dans le PRE en 2009, les deux-tiers sont pris en charge depuis deux années, un quart depuis trois ans et le solde depuis un an seulement. Les estimations font ressortir que seule la modalité «trois ans» se distingue des autres : les jeunes dont la durée de

prise en charge est la plus longue font l'objet d'une meilleure évaluation de leur parcours au sein du dispositif (le coefficient associé à cette modalité est positif et significatif).

Le fichier de données, construit sur la base de l'enquête spécifique réalisée auprès des coordonnateurs comporte beaucoup d'informations manquantes quant aux modalités de parcours des jeunes, notamment en ce qui concerne les prises en charge complémentaires au PRE. Il n'est par conséquent pas possible d'analyser l'impact de ces variables sur le degré de satisfaction, les estimations seraient en effet fortement biaisées par ces valeurs manquantes. Une information a pu cependant être intégrée à l'analyse, il s'agit du ou des référents de parcours du jeune. Plusieurs possibilités existent : coordonnateur de réussite éducative, éducateur spécialisé, éducateur de jeunes enfants, animateur d'une action, responsable d'établissement scolaire, assistante sociale, prestataire extérieur... L'ajout de ces variables au modèle précédent procure un gain de variance important ( $R^2 = 0,10$ ) et deux modalités se distinguent des autres. Lorsque les référents de parcours sont des responsables d'établissement ou des prestataires extérieurs, cela impacte négativement le degré de satisfaction alors qu'aucune différence n'est relevée pour les autres modalités de l'encadrement. Peut-être faut-il lire dans ce résultat l'effet d'un encadrement de proximité qui ne peut se faire correctement dans ces deux cas là. Le tableau 2 présente les estimations réalisées avec l'ensemble des variables dont l'effet sur le jugement global de satisfaction vient d'être commenté.

*Tableau 2 : Analyse de la variance de l'indicateur global de satisfaction du PRE*

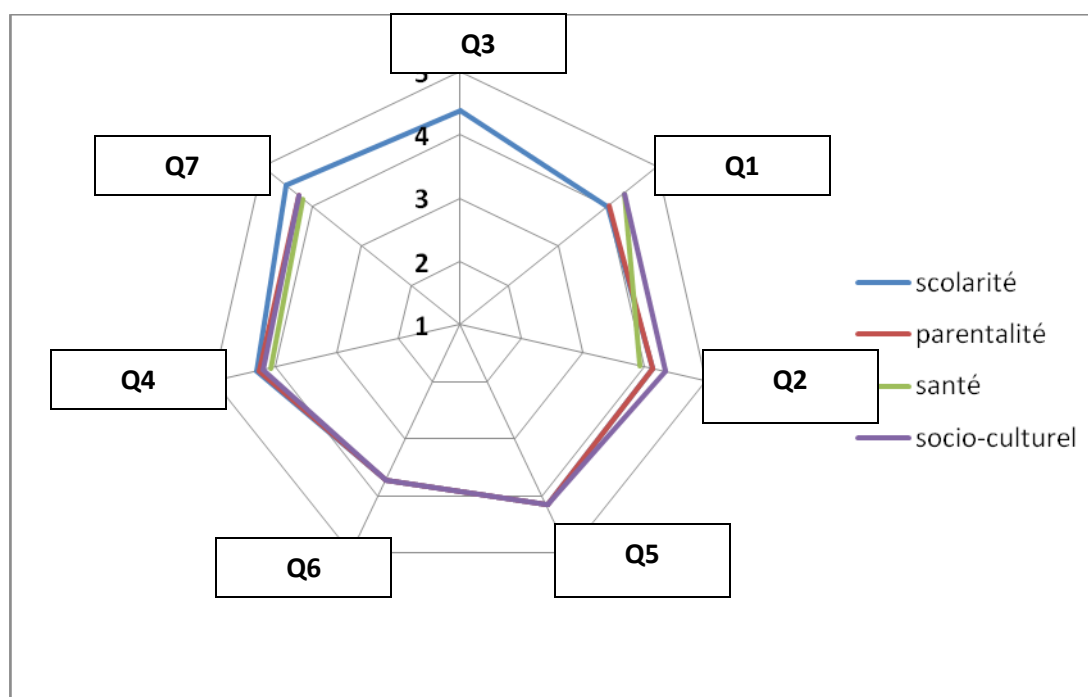
| Variables / modalités             |                              |             |       |
|-----------------------------------|------------------------------|-------------|-------|
| Référence                         | Active                       | coefficient | sign. |
| Garçon                            | Fille                        | +0,02       | n.s.  |
| Age                               |                              | -0,008      | n.s.  |
| Référents de parcours du jeune    |                              |             |       |
| Autres                            | Responsables d'établissement | -0,28       | ***   |
|                                   | Prestataires extérieurs      | -0,30       | ***   |
| Durée de prise en charge du jeune |                              |             |       |
| Moins de 3 ans                    | 3 années                     | +0,16       | ***   |
| Constante                         |                              | 4,3         | ***   |
| Pourcentage de variance expliquée |                              | 10,0%       |       |

n.s. : non significatif, \*\*\* : significatif au seuil de 1%

### IV.3 Efficacité des actions conduites dans le cadre du PRE

Au-delà de cette analyse, on doit également s'attacher à étudier la situation au niveau des actions elles-mêmes et, de ce fait, dégager des facteurs d'efficacité complémentaires sur la mise en œuvre du PRE. Pour chacune des actions des critères spécifiques ont été définis et permettent ainsi d'avoir une idée du jugement des acteurs sur l'efficacité du PRE. Sur la base des 7 critères précédents, et selon la spécificité des actions l'évaluation permet de

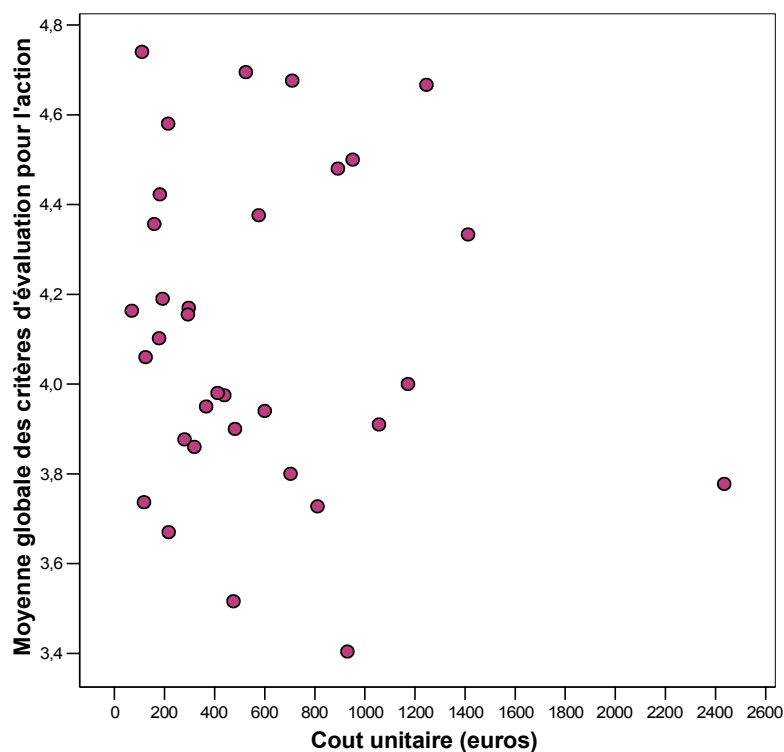
disposer de 1 à 5 critères pour chacune des actions. Un indicateur moyen peut ainsi être établi en prenant en compte l'ensemble des critères disponibles pour chaque action, celui-ci varie de 2 à 4,7 d'une action à l'autre. Une première analyse de l'efficacité des actions concerne déjà leur répartition selon les axes d'intervention du PRE. Le jugement global (dérivé des observations individuelles pour chaque jeune) ne varie pas en fonction de ces axes, la valeur de l'indicateur étant comprise entre 4,1 et 4,3. Ce même jugement global ne présente pas non plus de variations quand on le décline par quartiers (graphique 15).



*Graphique 15 : Jugement global sur l'efficacité du PRE par quartier et selon les axes d'intervention*

Cela nous fournit une information importante sur la mise en œuvre du PRE et ses effets sur les jeunes, celle-ci serait en fait ressentie aussi efficacement pour tous les axes d'intervention, ce qui validerait une approche globale de la prise en charge des jeunes et non pas spécifique à telle dimension d'intervention.

Les données permettent également de chiffrer avec une bonne précision les coûts engendrés par les actions (les rapports précédents contiennent des informations précises à ce sujet) et la question de l'efficacité peut-être examinée en mettant en relation les coûts unitaires des actions et leur efficacité globale (graphique 16). Aucune relation statistique n'est détectée entre ces deux indicateurs, ce qui montre que l'efficacité ressentie des actions ne dépend pas des ressources engagées par jeune.



Graphique 16 : Relation entre l'indicateur de satisfaction des actions et leur coût unitaire

A ce niveau statistique d'analyse (celui relatif aux actions), la seule variable qui exerce un effet significatif sur le degré d'appréciation global de l'efficacité du PRE est la commune, sachant qu'il n'est pas possible d'utiliser le niveau du quartier puisque certaines actions sont développées sur plusieurs quartiers d'une même commune. Le tableau 3 présente les différences de jugement sur les actions conduites dans les différentes communes

Tableau 3 : Analyse de la variance de l'indicateur global de satisfaction des actions du PRE (données agrégées au niveau des actions)

| Variables / modalités             |        |             |       |
|-----------------------------------|--------|-------------|-------|
| Référence                         | Active | coefficient | sign. |
| C3                                | C2     | +0,93       | ***   |
|                                   | C1     | +0,49       | **    |
|                                   | C4     | +0,83       | ***   |
|                                   | C5     | +0,91       | ***   |
| Constante                         |        | 3,1         | ***   |
| Pourcentage de variance expliquée |        | 42,0%       |       |

\*\*\* : significatif au seuil de 1%

Les actions mises en place dans les communes de C2, C4 et C5 et dans une moindre mesure sur C1, se distinguent de celles engagées sur la commune C3, c'est en effet sur ce territoire que le degré moyen de satisfaction du degré de réalisation des actions est le plus faible et statistiquement différent de celui relevé sur les autres territoires.

## **V    Constats et pistes de réflexion pour la politique de réussite éducative**

Au terme de ce travail, nous pouvons dégager plusieurs constats sur le projet de réussite éducative de l'agglomération dijonnaise, mais plus largement aussi sans doute sur l'évaluation des projets de réussite éducative sur le territoire national. Nous présenterons ces constats sous la forme d'une liste de points découlant des analyses présentées dans ce rapport et qui peuvent donner lieu directement à des interprétations en termes politique.

- 1) La politique de la ville se construit dans un contexte fortement marqué par les inégalités scolaires et sociales. Ces inégalités ne se limitent pas à des différences inter-individuelles mais elles sont fortement visibles au niveau géographique avec des écarts très marqués entre les territoires en ce qui concerne les caractéristiques des populations. L'action politique doit donc tout d'abord viser la réduction de la ségrégation scolaire et sociale au niveau spatial.
- 2) Les dispositifs qui visent la réussite éducative se sont multipliés et diversifiés au cours de ces vingt dernières années. Cette diversité de l'offre interroge sur la spécificité de chaque dispositif et sur l'articulation nécessaire entre l'école et les collectivités locales.
- 3) Le PRE cible des territoires très différents quant à la répartition des populations visées. Il est nécessaire d'envisager un dispositif qui puisse varier en intensité et dans ses contenus en s'adaptant aux besoins spécifiques locaux.
- 4) La part des jeunes pris en charge dans le PRE est très variable d'un quartier à l'autre, ce qui témoigne de deux modes d'intervention distincts : l'un ciblant des actions sur une population restreinte et spécifique, l'autre cherchant à étendre les interventions sur une plus large population.
- 5) La répartition des ressources entre les territoires au niveau de l'agglomération n'est pas optimale au regard des besoins, mais s'explique par des stratégies d'intervention qui sont très différentes au niveau communal. La commune C2 qui regroupe 29% des jeunes de moins de 15 ans de l'ensemble de l'agglomération ne dispose que de 7% des crédits alors que C4 qui représente moins de 6% de la population de la même tranche d'âge bénéficie de 17% des crédits.

- 6) Les crédits alloués par jeune pris en charge varient ainsi fortement d'une commune à l'autre : C2 ne consacre que 13 euros par jeune, C3 42, C5 59, C1 66 et C4 147, soit un rapport de 1 à 11 entre les deux cas extrêmes. Les stratégies d'intervention dans le cadre du PRE sont donc très différentes au niveau local.
- 7) Les communes qui proposent le plus de dispositifs de droit commun sont celles où la proportion de jeunes pris en charge dans le PRE est la plus faible et inversement. On peut ainsi suggérer que le programme de réussite éducative agit bien selon une logique de complémentarité avec les actions de droit commun sur les territoires.
- 8) Chaque commune investit de façon spécifique la réussite éducative. Certaines communes présentent une diversité plus marquée (C3 et C5 notamment) que d'autres qui limitent l'intervention du PRE à un seul domaine, en l'occurrence l'accompagnement à la scolarité (c'est le cas de C2). La variété dans la mise en œuvre du PRE dans les communes se lit principalement en fonction de deux facteurs : intensité des actions et priorité dans les axes d'intervention.
- 9) Les acteurs portent globalement un jugement d'ensemble plutôt favorable sur les effets du dispositif mais des variations existent dans les quartiers selon les dimensions considérées. Ainsi, dans les quartiers Q5 et Q6, la mise en œuvre du partenariat et la participation des familles semble faire défaut ; le quartier Q4 de C3 témoigne d'une hétérogénéité des critères d'appréciation selon les différentes dimensions de l'évaluation (avec un degré de satisfaction élevé en ce qui concerne la mise en œuvre du PRE et un degré de satisfaction nettement plus faible pour les parcours individuels). Les autres territoires présentent quant à eux des valeurs plus homogènes dans les différents indicateurs.
- 10) L'efficacité ressentie par les acteurs est plus forte dans les communes qui affichent les besoins plus importants en termes de population. Or ce sont précisément dans ces mêmes communes que la « sélection » des jeunes est la plus importante pour la prise en charge dans le PRE.
- 11) Il n'existe pas de relation entre le degré de satisfaction du PRE et le montant des ressources financières allouées aux communes. La réalisation correcte du PRE dépend davantage du ciblage des besoins que des seules dotations financières allouées.
- 12) Les actions développées dans le cadre du PRE semblent être plus efficaces quand les bénéficiaires sont très jeunes.



- 13) Les jeunes dont la durée de prise en charge est la plus longue (3 années) font l'objet d'une meilleure évaluation de leur parcours au sein du dispositif.
- 14) Lorsque les référents de parcours sont des responsables d'établissement ou des prestataires extérieurs, cela impacte négativement le degré de satisfaction du PRE. On constate à l'inverse un effet positif d'un encadrement de proximité quand il est réalisé par les coordonnateurs ou des acteurs également proches des jeunes pris en charge.
- 15) Le degré de satisfaction du PRE ne varie pas en fonction des axes d'intervention, cela validerait une approche globale de la prise en charge des jeunes et non pas spécifique à telle dimension. Il existe en revanche des différences d'appréciation selon les communes : les actions mises en place dans les communes C2, C4 et C5 et dans une moindre mesure C1, se distinguent de celles engagées sur la commune C3, c'est en effet sur ce territoire que le degré moyen de satisfaction des actions est le plus faible.
- 16) Enfin, le travail d'évaluation exposé dans ce rapport met l'accent sur la nécessité de disposer d'informations fiables, précises et actualisées sur la mise en œuvre du PRE. Ce n'est qu'avec cette exigence que l'on peut espérer progresser dans la démarche d'évaluation d'un tel dispositif.

## Bibliographie

Donzelot J. (2003). *Faire société. La politique de la ville aux Etats-Unis et en France*. Seuil, 2003.

Durning P. (2006). *Education familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris : L'Harmattan.

Favre B. Jaeggi J.M., Osiek F. (2004). *Famille, école et collectivité : La situation des enfants de milieu populaire*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Glasman D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, PUF, Paris.

Glasman D., Besson L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école. Paris, 152 p.

Genelot S., Suchaut B. (2000). L'évaluation des innovations pédagogiques : quelles modalités de coopération entre les différents acteurs ? *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 23. n° 2-3, pp. 23-42.

Lambert M., Suchaut B. (2008a), *Evaluation du Programme de Réussite Educative*. Rapport intermédiaire Pour le Grand Dijon, Université de Bourgogne, Irédu-CNRS. Avril 2008.

Lambert M., Suchaut B. (2008b), *Synthèse de l'évaluation des projets de Réussite Educative des sept quartiers politique de la ville de l'agglomération dijonnaise*. Rapport pour le Grand Dijon, Université de Bourgogne, Irédu-CNRS. Mai 2008.

Lambert M., Suchaut B. (2009), *Evaluation des Projets de Réussite Educative de l'agglomération dijonnaise pour chacun des sept quartiers Politique de la ville*. Rapports pour le Grand Dijon, Université de Bourgogne, Irédu-CNRS. Juin 2009.

Maurin E. (2004). *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*. Paris : Seuil, 2004.

M.E.N. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007. *Les notes d'information*. D.E.P.P - N°08.38 décembre 2008.

Piquée C. (2001), *Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement à la scolarité*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, Dijon.

Piquée C., Suchaut B. (2002), *Efficacité pédagogique d'une action d'accompagnement scolaire : l'évaluation du « Coup de pouce » de Colombes*, Rapport pour l'A.P.F.E.E., Irédu. Université de bourgogne.