



## SYNTHÈSE DE LA JOURNÉE RÉGIONALE

### « AU-DELÀ DU PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE, QUELLES POLITIQUES ÉDUCATIVES LOCALES? »

Le 6 octobre 2009

#### 1/ CONTEXTE ET DEROULEMENT DE LA JOURNEE

En Rhône-Alpes, 85 communes sont concernées par un programme de réussite éducative. Cela représente 50 programmes créés entre 2005 et 2008, une centaine de postes financés par le PRE, plus de 8 000 situations étudiées depuis le démarrage du programme et près de 9 millions d'euros de budget État en 2008<sup>1</sup>.

Depuis le démarrage du programme et pour accompagner cette mise en œuvre massive sur les territoires de la politique de la ville, le CR•DSU a travaillé avec les acteurs en charge du PRE à capitaliser leurs réflexions et avancées. Il a, entre autres, publié deux numéros des *Échos des ateliers permanents du CR•DSU* faisant suite à des séances d'échanges en 2005-2006 puis en 2008-2009 : « Le projet de réussite éducative. Points de repères pour agir » et « Repères évaluatifs de la réussite éducative ». Les Crefe ont quant à eux réalisé des missions territorialisées d'accompagnement à la maîtrise d'ouvrage, ainsi que la mise en réseau et le soutien des coordonnateurs de PRE. Ils ont également poursuivi leurs travaux sur d'autres dispositifs du champ éducatif.

Si le PRE est l'un des dispositifs à l'œuvre pour la « réussite éducative » dans les territoires de la politique de la ville, il n'est pas le seul (accompagnement éducatif, contrat local d'accompagnement à la scolarité, contrat éducatif local...). Le nombre de dispositifs et d'acteurs au travail dans le champ éducatif engage la réflexion autour du projet éducatif local.

C'est pourquoi, la journée du 6 octobre, **co-organisée par le CR•DSU et les Crefe Ain-Rhône, Drôme-Ardèche et Isère**, a souhaité dépasser le cadre strict du PRE pour placer la

---

<sup>1</sup> Synthèse du bilan de la mise en œuvre du programme de réussite éducative, Acsé, juillet 2008.

réflexion à un niveau plus général. Son objectif était de permettre aux acteurs concernés de la région Rhône-Alpes d'**identifier des points d'appui à la réflexion pour la construction de politiques éducatives locales**. Pour autant - et là était le pari - il s'est agi d'alimenter cette réflexion à partir des enseignements de quatre années d'expérimentation du PRE, considérant que les avancées et difficultés du programme contribuent à reposer la question du projet éducatif local.

La matinée a cherché à aborder la question à travers différents angles d'approche : un propos introductif présentant les réflexions des « villes éducatrices » autour des enjeux du projet éducatif local (PEL)<sup>2</sup>, un état des lieux des avancées et questionnements des acteurs du programme de réussite éducative en Rhône-Alpes<sup>3</sup>, une déconstruction de la notion d'éducation<sup>4</sup> et un éclairage sur le contexte de mutation à l'œuvre dans le champ de l'action éducatif à travers l'analyse croisée de la mise en œuvre du PRE, de l'accompagnement éducatif et de la Dynamique espoir banlieue<sup>5</sup>.

L'après-midi a souhaité mettre l'accent sur deux questionnements forts issus de la pratique des PRE : le travail avec les familles<sup>6</sup> et le partenariat inter-institutionnel qui pose la question de la mobilisation du droit commun<sup>7</sup>. La table ronde de fin de journée a développé le rôle des collectivités dans le champ éducatif<sup>8</sup> en s'appuyant sur les témoignages de la Région Rhône-Alpes et de la Ville de Romans sur Isère.

## 2/ ÉLÉMENTS DE CADRAGE

### 2.1. Le PRE : avancées et difficultés

L'intervention de F. Bourgeois dresse un état des lieux des PRE en Rhône-Alpes et souligne les avancées et questionnements des acteurs de la réussite éducative dans notre région (cf présentation jointe au CR). À travers la mise en regard des questions posées par les acteurs de la réussite éducative en 2006 (*Les Échos des Ateliers permanents du CR•DSU n°1*- cf réf.

---

<sup>2</sup> Yves Fournel, Adjoint au Maire de Lyon en charge de l'Éducation, de la petite enfance et de la place de l'enfant dans la ville, Président du réseau des villes éducatrices.

<sup>3</sup> Frédérique Bourgeois, Directrice adjointe du CR•DSU.

<sup>4</sup> Jean-Claude Guérin, membre du conseil d'administration de Prisme (Promotion des initiatives sociales en milieux éducatifs).

<sup>5</sup> Jocelyne Leydier, Inspectrice générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche.

<sup>6</sup> Table ronde mettant en présence : Estelle Larguet et Éric Michel, référents PRE à Neuville-sur-Saône ; Marion Sessieq, déléguée territoriale AFEV Lyon ; Catherine Vincent, conseillère technique Vie familiale Caf de Chambéry.

<sup>7</sup> Table ronde mettant en présence : Jean-Marc Aubin, Principal du collège Victoire Daubié à Bourg-en-Bresse ; Monique Berthet, Directrice du service de prévention du Codase ; Bernard Meyrand, Responsable du pôle éducatif/familles, Ville de Lyon.

<sup>8</sup> Table ronde mettant en présence : Marie-Odile Novelli, Vice-présidente chargée de la solidarité, de la politique de la ville et du logement, Conseil régional Rhône-Alpes et Christian Watremez, Conseiller délégué à l'éducation, Ville de Romans-sur-Isère.

supra) et celles de 2009 (cf *Les Échos des Ateliers permanents du CR•DSU n°4* – cf réf. Supra), on notera que :

- Le travail avec les familles et le mode d'accompagnement construit autour de la notion de « parcours » constituent des avancées du PRE.
  - o Constat d'un changement de regard porté sur les familles (ne pas prendre à défaut les familles, s'appuyer sur leur vision des choses, leurs ressources). Le dispositif est dans une fonction de tiers entre les parents et les institutions. Pour autant, des questions restent prégnantes : Jusqu'où aller dans la relation avec les familles ? À qui donner le relais lorsque le dispositif est confronté à ses limites dans la prise en charge globale des familles (des problématiques hors du champ d'action du PRE - logement trop petit par exemple) ? Comment travailler sur ce diagnostic ?...
  - o Le parcours éducatif personnalisé est une notion de base du PRE. Cette notion a permis de prendre en compte des champs jusqu'ici assez ignorés de l'action éducative (santé). Elle a également été moteur dans le cadre du partenariat car c'est au sein des équipes pluridisciplinaires de soutien que se travaillent les différentes étapes d'un parcours. Mais surtout, cette notion a permis de relire l'offre existante sur un territoire. Pour autant, on est en droit de s'interroger sur la notion de projet pour l'enfant. Le PRE est-il autre chose qu'une juxtaposition d'actions combinant des mesures spécifiques et de droit commun?
- Le partenariat et la construction de nouveaux métiers de la réussite éducative sont repérés comme des questions à enjeux pour la suite du programme.
  - o Même si l'on constate des avancées intéressantes sur le volet partenarial, le PRE met inévitablement en question l'intervention, les modes de travail et de fonctionnement des institutions de droit commun. Parfois, il se retrouve à pallier leurs manques. De ce fait, il questionne les modes de travail des institutions... sans pour autant pouvoir agir sur eux. Même s'il pose finalement des questions qui le dépasse, il contribue à une relecture de l'offre éducative territoriale.
  - o Avec le dispositif sont apparues de nouvelles fonctions : coordonnateur et référent de parcours. On repère encore parfois une confusion des rôles et des fonctions qui ne sont pas encore clarifiées. De plus, les difficultés de mise en place du dispositif puis aujourd'hui les inquiétudes autour de sa pérennité ont créé un important turn-over qui ne permet pas la stabilité des équipes.

## 2.2. La notion d'éducation

L'intervention de J-C. Guérin a permis de déconstruire la notion même d'éducation.

Penser les questions d'éducation nécessite aujourd'hui de dépasser le *prima* de la forme scolaire. L'enfant se construit dans et hors l'école. Il est donc nécessaire de distinguer et de penser de manière complémentaire éducation formelle (école), non formelle (associations d'éducation populaire, médiathèques...) et informelle (famille, espaces de vie, entre pairs...). Ce point de départ à la réflexion suppose :

- De dépasser le consensus (l'« éducation c'est important») en prenant le temps de ré-interroger une notion que tous les acteurs ne définissent pas de la même manière : Qu'entend-on par éducation ? Qu'entend-on par réussite éducative ? Que signifie « accompagner » ?
- De prendre en compte la notion de parcours. Cela invite notamment à penser la formation et l'orientation tout au long de la vie.
- De penser « éducation partagée ». Autrement dit, de permettre à tous les acteurs ayant une fonction éducative de discuter et de partager des objectifs. L'école ne peut pas enseigner si elle le fait de manière indépendante de ceux qui agissent en dehors du temps scolaire. On a également à considérer la formation entre pairs et l'intergénérationnel.

## 2.3. Les territoires apprenants

En dépassant le *prima* de la forme scolaire pour définir l'éducation, on reconnaît que le territoire dans son ensemble fait de l'éducation. L'approche territorialisée de l'éducation va permettre de travailler un projet éducatif local, adapté aux besoins de l'enfance et de la jeunesse locale.

Les villes tiennent alors un rôle essentiel qui va au-delà de leurs compétences obligatoires. Y. Fournel a rappelé que les « villes éducatrices » ont expérimenté depuis de nombreuses années la coordination des actions éducatives de leur territoire en mettant en œuvre des projets éducatifs locaux. Les départements et les régions sont également de nouveaux interlocuteurs en matière éducative, suite aux lois de décentralisation. Il s'agit alors de penser comment se déclinent au niveau local, départemental, régional toutes les politiques publiques, multiples, engageant l'éducation : politiques de la jeunesse, de la ville, de la culture, du sport, de la santé... Il importe également de penser l'articulation de ces niveaux de territoire et de définir les échelons pertinents d'organisation.

### 3/ IDEES FORTES QUI ONT ALIMENTE LA REFLEXION

#### 3.1. Une période de mutation conduisant à reconfigurer la place de chaque acteur

Les propos des intervenants de la journée ont souligné la période de mutation - porteuse d'incertitude voire d'inquiétude- dans laquelle se trouvent actuellement les acteurs de l'éducation et ceux de la politique de la ville :

- On assiste aujourd'hui à un resserrement de la géographie prioritaire de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire (CUCS, RARE, RSS). Même s'il existe des fondamentaux communs (publics, indicateurs communs à l'évaluation du fait de la LOLF, mêmes tranches d'âge...), la convergence des cartographies d'intervention politique de la ville et éducation prioritaire reste complexe. « Même si on va dans le même sens, ce n'est pas toujours ensemble » (J. Leydier). Cela engendre une difficulté dans la cohérence des territoires d'action.
- Les acteurs du PRE s'interrogent sur son évolution : sur quels territoires demain ? Et avec quels moyens ? Quelle pérennité et continuité des actions ?
- Les nouvelles initiatives de l'Éducation nationale, mises en place notamment dans les territoires prioritaires de la politique de la ville, créent des « ondes de chocs » pour les acteurs internes à l'Éducation nationale d'abord, puis pour les « partenaires publics de l'école amenés après une phase d'attentisme (...) à « rebattre » les cartes, du fait de la réorientation à terme de leurs actions et de leurs financements » (J. Leydier).
- Les collectivités locales prennent une place grandissante dans le champ éducatif développant leurs initiatives et jouant le rôle de pilotage de proximité (CLAS, CEL...tendance confirmée dans le cadre du PRE), même si le co-pilotage villes/Éducation nationale reste délicat à mettre en œuvre pour les dispositifs dans et hors l'école. La ville se veut « ensemblier » (Y. Fournel) dans sa volonté de mobiliser toutes les ressources et compétences autour des enfants et des jeunes.
- La participation des conseils généraux et régionaux au champ éducatif est en développement (appel à projets sur la lutte contre le décrochage scolaire, dispositifs d'appui aux projets d'établissements scolaires par exemple avec la Région). Il n'est pas question de transfert de compétences, mais de coopération et de partage de responsabilités entre l'État et les différentes collectivités territoriales (Y. Fournel).
- Les dispositifs publics d'éducation mettent toujours plus en avant la place à accorder aux familles. Les parents sont ainsi considérés simultanément comme partenaires et publics, ce qui amène les acteurs éducatifs à repenser leur positionnement aux côtés des parents. Toutefois, le sens du partenariat est à réinterroger : est-ce que solliciter la participation des habitants dans le cadre du CUCS ou des parents au sein du PRE suffit à les rendre partenaires ? Le PRE, dans sa démarche d'intervention, est révélateur de la réflexion à engager sur la place faite aux familles. Selon les

fonctionnements, les parents ont la possibilité de solliciter le PRE, ils sont amenés à valider la présentation de la situation de leur enfant, ils permettent à tels ou tels professionnels de participer au diagnostic partagé, participent à la totalité ou à une partie de l'équipe pluridisciplinaire de soutien... À partir du PRE, des groupes « parentalité » se mettent en place (vécu et besoins des familles vis-à-vis du suivi de la scolarité, par exemple à Aix-les-Bains avec la Caf de Savoie). Ainsi, le PRE devient « porte-parole des parents » pour mobiliser les autres partenaires (exemple de Neuville-sur-Saône). Quel que soit le dispositif, une réflexion permanente est à engager : « Jusqu'où est-on prêt à aller ? ».

### 3.2. Construire une plus grande cohérence de l'action éducative sur un territoire

Les intervenants de la journée ont présenté, chacun de leur place, plusieurs pistes de travail répondant à cet objectif partagé :

- S'appuyer sur les dispositifs antérieurs et reconnaître leur « valeur matricielle » (J. Leydier). Il y a là un enjeu de dépassement d'une mise en concurrence des dispositifs. Il s'agit de prendre en compte leurs avancées et leurs limites et de « favoriser la continuité dans la discontinuité ». D'un dispositif à l'autre, il y a toujours une part de transfert de diagnostic et de compétences, comme si l'ancien « polennisait » le suivant.
- Partir de l'analyse des besoins (de l'enfant, de l'élève) plutôt que de l'offre (ce que l'on sait faire). En ce sens, la notion de parcours personnalisé constitutive du PRE paraît essentielle et gagnerait à entrer dans le droit commun. Elle est à même d'éviter l'un des effets pervers d'une entrée par l'offre : un enfant suivi et accompagné par un trop grand nombre d'adultes. L'analyse des besoins se fait également au niveau du territoire avec l'établissement d'un diagnostic partagé, ce qui amène également à repérer la répartition des publics visés entre les différents dispositifs, la répartition de l'offre éducative entre les différents temps (scolaire, hors scolaire), la répartition des contenus (contenus culturels, sportifs ...) (J. Leydier).
- Clarifier les différences institutionnelles, reconnaître les limites de compétences et respecter la place de chacun. Il s'agit bien de permettre à chaque partenaire de prendre sa part de la mission générale d'éducation, tout en préservant son autonomie.
- Construire un projet éducatif local. Aujourd'hui, malgré les politiques de contractualisation, la mise en « vie » d'un PEL dépend des volontés locales. Pourtant, les collectivités locales sont tout autant « passeurs » d'éducation et l'enjeu est bien d'organiser la mobilisation autour d'un projet territorial d'éducation.

### 3.3. Le projet éducatif local/ territorial

Le projet éducatif local prend en compte les différents temps de la vie de l'enfant et définit des objectifs à poursuivre sur un territoire donné.

Le PRE a permis, sur certains territoires, de relancer la mise en place d'un PEL :

- Il a largement contribué à alimenter la réflexion politique compte tenu du fort investissement qu'il a suscité. « Le PRE est un laboratoire pour un projet municipal d'éducation » (C. Watremez).
- Le caractère pluri-disciplinaire des équipes de soutien a permis de créer un lieu où les professionnels d'institutions différentes échangent et sont amenés à modifier leurs pratiques, non sans difficultés d'ajustement bien entendu. De ce fait, le PRE a permis de faire « bouger les lignes » en créant les conditions de confiance entre partenaires, ce qui constitue une avancée incontestable. Il a en ce sens un effet levier à faire valoir.
- La conception large de la notion de « réussite éducative » est un point d'appui à la construction d'un PEL.

Y. Fournel souligne les enjeux actuels du PEL tels qu'ils sont aujourd'hui formulés par les « villes éducatrices ». Ces enjeux visent la pérennisation et l'institutionnalisation des PEL :

- « Définir les champs d'action du PEL et l'articulation entre service public national, services publics locaux et associations d'éducation populaire, entre établissements scolaires et territoire.
- Repérer le territoire pertinent et la collectivité chef de file correspondante.
- Préciser les principes et structures de sa gouvernance.
- Reconnaître la nécessité d'une démarche d'évaluation partagée, basée sur des indicateurs communs, en lien avec la recherche ».

Au-delà des projets territoriaux, c'est bien à une loi d'orientation sur l'éducation que les « villes éducatrices » en appellent.

Les témoignages ont souligné l'importance de créer des espaces de dialogue entre institutions pour confronter les valeurs et objectifs de chacun en matière éducative (sortir des généralités autour de l'éducation) et clarifier les rôles de chacun.

### 3.4. L'éducation partagée, aux côtés des parents

Associer les parents est une préoccupation des institutions. Ainsi les Caf, dans leur pilotage du dispositif Clas, mettent l'accent sur l'accompagnement des parents, l'articulation Reaap/Clas, les relations familles/école. Les projets d'action présentés par les opérateurs n'ont pas tous pris la mesure de ces orientations et on mesure combien passer de la commande institutionnelle aux pratiques demande une réflexion partagée. Quelle place pour les parents ? Quel partage des rôles avec les acteurs socio-éducatifs ? Quelles attentes de

l'école en terme de suivi de la scolarité, quel partenariat institutionnel pour « porter » ces actions?

Au-delà des dispositifs, des organisations et des moyens pour associer les parents, c'est bien de posture d'intervention dont il est question : s'autoriser à respecter le temps de la famille, aller au même pas, sortir de la position d'expert, se référer à une charte de confidentialité... Il s'agit bien de (re)mobiliser les capacités de la famille à analyser sa situation, de positionner les parents comme interlocuteurs valables sur les questions d'éducation. Une telle position d'intervenant/tiers (réfèrent PRE, accompagnateur AFEV par exemple...) favorise le changement de regard des parents sur eux-mêmes.

Les démarches PRE participent également à changer le regard des institutions sur les familles et réciproquement. Les parents sont ainsi amenés à mieux identifier les ressources de leur territoire, à mieux comprendre notamment les missions des travailleurs sociaux.

Les limites de l'association des parents sont également évoquées : rester réaliste face aux priorités des familles en grande précarité, développer la prévention et le lien entre le PRE et le champ de la petite enfance, ne pas toujours privilégier l'individualisation des approches ; un réseau de parents est aussi une force de mobilisation et de réflexion...

### 3.5. Sur quels territoires au niveau infra-communal ?

Si cette question a été laissée en suspens, les propos de conclusion ont souligné :

- La nécessaire articulation entre le projet de développement local et le projet éducatif territorial.
- L'importance à porter aux territoires qui concentrent le plus de difficultés. Comment adapter les outils et moyens aux territoires les plus en difficulté ? Quelle définition des périmètres d'intervention ? Comment accompagner la mobilité des publics ?



## ANNEXES

- « Réseau Français des Villes Éducatrices : PEL, Franchir un cap ! ». Intervention de Yves Fournel p. 10
- « Avancées et questionnements des acteurs de la réussite éducative en Rhône-Alpes. » Intervention de Frédérique Bourgeois, CR•DSU p. 17
- Note d'intervention de Jocelyne Leydier p. 26
- Improvisations en poésie slam. Textes de Cocteau Mot Lotov, Un Deux Ground / Cie Gertrude II p.33

## **Réseau Français des Villes Éducatrices : PEL, Franchir un cap !**

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

Je voudrais d'abord vous remercier de votre invitation en tant que président du RFVE et de coordinateur des Assises nationales pour l'éducation.

Je ne suis donc pas là pour développer les expériences lyonnaises mais pour évoquer quelques réflexions des villes éducatrices.

### **A) Les villes éducatrices à un tournant :**

Depuis près de vingt ans, les villes éducatrices expérimentent des démarches de projet éducatif local qui ont une dimension globale, le plus souvent, à partir des expériences et des urgences de la politique de la ville mais élargies ensuite à tous les territoires de la Cité.

Les villes tiennent maintenant une place grandissante dans le champ éducatif, bien au-delà de leurs compétences obligatoires et du seul temps scolaire.

Nous considérons en effet que la réussite et l'épanouissement de chaque enfant se jouent sur tous les temps de vie.

Et ce, pour deux raisons essentielles :

L'évolution de la société fait que l'enfant apprend et se construit à l'école et aussi en dehors, avec la télévision, l'ordinateur et internet, les bibliothèques et centres de loisirs, les établissements culturels et artistiques, les clubs sportifs...

Et, c'est la commune qui est le coordinateur, l'ensemblier, le facilitateur de ces actions à travers une démarche qui s'est développée et imposée peu à peu, celle du Projet Educatif Local. Les villes éducatrices ont ainsi pour objectif et fil conducteur, la volonté de mobiliser toutes les ressources éducatives, humaines et matérielles, toutes les compétences, autour des enfants et des jeunes, pour leur réussite bien sûr, mais aussi parce qu'ils sont l'avenir de nos cités, leur principale richesse.

Nous aurons les citoyens que nous aurons mérités et il doit donc s'agir d'une priorité.

La seconde raison est que l'école ne peut pas vivre seule, isolée de son environnement. Ce sont les villes qui financent sur temps scolaire les projets pédagogiques, les sorties scolaires, les classes découvertes, les visites au musée, le spectacle au théâtre ou à l'auditorium, l'équipement informatique, le restaurant scolaire sans oublier bien sûr nos compétences obligatoires en termes de locaux et d'entretien. Nous avons ainsi développé des programmes éducatifs à part entière, et l'école a besoin de tous ses professionnels, enseignants et non enseignants, agents communaux et personnels médico-sociaux.

Et, je veux dire clairement que nous ne sommes pas, ne voulons pas être, et ne serons pas de simples guichets de financements.

Nous sommes des partenaires éducatifs de l'école et des enseignants sur temps scolaire et des associations, structures culturelles et sportives dans les quartiers.

**Nous ne cherchons pas à imposer ou contrôler, nous ne demandons pas le transfert de compétence. Nous souhaitons, nous voulons la reconnaissance pleine et entière de notre rôle.**

**Et, nous voulons un Etat fort qui assume son rôle et cette coopération, en partageant responsabilités et compétences avec les villes.**

Les villes interviennent donc bien au-delà de leurs compétences obligatoires, sur la base de la clause de compétence générale des communes.

Elles ont construit ainsi leur légitimité dans la fonction de coordination et de construction de convergences de tous les acteurs.

Elles ont aussi accumulé une expérience et des compétences sur l'ensemble du champ éducatif et sur tous les temps, scolaire, péri et extrascolaire. Des professionnels locaux ont émergé et pris leur place.

Pour autant, au-delà des contractualisations financières, la place des villes n'est pas reconnue à la mesure de leur investissement et les PEL restent dépendants des bonnes volontés locales, sans reconnaissance nationale.

Après des années d'expérimentations et d'évaluations locales, il est donc devenu indispensable de pérenniser et institutionnaliser les PEL.

Et, il faut pour cela pouvoir répondre à quatre questions :

1. Définir les champs d'action du PEL et l'articulation entre service public national, services publics locaux et les associations d'éducation populaire, entre établissements scolaires et territoire.
2. Repérer le territoire pertinent et la collectivité chef de file correspondante.
3. Préciser les principes et structures de sa gouvernance.
4. Reconnaître la nécessité d'une démarche d'évaluation partagée basée sur des indicateurs communs, en lien avec la recherche.

#### **B) Les enjeux du PEL :**

##### **1) Pour ce qui concerne les champs d'action et articulations nécessaires :**

Derrière un consensus théorique, les pratiques sont diverses et nous subissons encore le résultat d'années de repli de chaque acteur sur son secteur, l'école en premier lieu.

Nous devons donc affirmer le principe fondamental selon lequel le PEL recouvre tous les temps de l'enfant et de l'adolescent, scolaire, péri et extrascolaire.

**Ce principe étant posé, les questions de l'articulation entre l'école, le collège et les actions locales et associatives sur le territoire et de la cohérence éducative entre les acteurs deviennent donc centrales, de même que celles de la place des parents et des jeunes eux-mêmes.**

**Et, il est grand temps de dépasser les faux débats entre instruction et éducation, d'affirmer la nécessité de la coopération éducative entre tous les acteurs, respectant la place et la compétence de chacun.**

- **L'école publique** est une institution, le socle indispensable à toute politique éducative. Mais, elle ne peut pas répondre seule aux défis et enjeux éducatifs de ce siècle. Elle est l'élément de base du service public national et laïc d'éducation. Mais, elle doit s'ouvrir et prendre sa place dans la mission globale d'éducation aux côtés des autres acteurs de chaque territoire. Sa structure et son organisation, ses locaux, la formation des enseignants doivent le permettre et même le favoriser, tout en préservant son autonomie.
- **Les associations** d'éducation populaire qui jouent un rôle structurel sur le champ des loisirs et de l'éducation au Vivre ensemble ont raison de vouloir faire reconnaître son importance pour l'avenir des enfants et de nos territoires. Mais elles doivent aussi penser ou repenser leur articulation avec l'école et mieux affirmer leurs valeurs communes, leur propre complémentarité entre elles, l'articulation entre bénévoles et professionnels, la place des parents et des jeunes dans leur projet, la différence entre projet éducatif et offre de services, leur rapport aux collectivités locales.
- **Les collectivités locales** elles-mêmes doivent de leur côté assumer leur rôle grandissant et ne pas tomber dans la tentation du repli sur leurs compétences obligatoires ou la gestion de prestations comme la restauration scolaire ou les garderies, sous la double pression de la crise des finances locales et des dernières réformes de l'éducation nationale. Leurs professionnels doivent s'inscrire eux-mêmes dans la logique de la coopération éducative. Les élus ne doivent pas reculer devant leur responsabilité en affirmant leur légitimité à intervenir dans la définition des orientations des projets, tout en garantissant aux acteurs leur autonomie. Ils doivent s'extraire du sentiment dominant qu'il n'y a que des « coups à prendre » et que le champ de l'éducation ne serait pas réformable. Et, du même coup, ils ne doivent pas se réfugier dans une gestion technique et financière de simples prestations de services, à l'aide d'appels d'offre et de délégations de service public.

**Nous devons donc affirmer tous ensemble les missions de service public sur tout le champ éducatif et la nécessité d'un projet éducatif local global qui s'inscrive dans les objectifs et les valeurs d'une loi d'orientation sur l'éducation à construire.**

**Pour être clair, il ne s'agit en aucun cas de préconiser un transfert de responsabilité et de moyens du temps scolaire sur celui des loisirs éducatifs, mais de prendre en compte la place de chacun et de structurer les coopérations sur le terrain, d'utiliser tous les leviers possibles.**

## **2) La pertinence des territoires :**

**Nous sommes en plein débat national sur la réforme des collectivités. Et, vingt-cinq ans après les villes, les départements et surtout les régions commencent à**

se poser la question de leur projet éducatif, après avoir absorbé la décentralisation de la gestion des locaux et des professionnels administratifs et techniques. La formation professionnelle se structure au niveau régional.

Il n'y a donc pas un seul territoire apprenant mais des niveaux de territoire qui doivent trouver leur articulation pour mieux répondre aux besoins des enfants et des jeunes, jusqu'à la fin de ce qui devrait être la scolarité de base.

**Le territoire local qui correspond au bassin de vie est le seul à pouvoir structurer cette articulation à travers des contrats d'objectifs et de moyens avec l'État, entre les collectivités et avec les acteurs.**

Nous devons admettre la diversité des réalités locales et adapter ainsi le bon niveau de collectivité sur la base du principe de subsidiarité.

Le rural, le rurbain et l'urbain recouvrent des besoins et des moyens différents. Nous devons donc combiner le besoin de proximité et la nécessité de disposer des ressources financières et humaines, éducatives, sportives et culturelles, indispensables à la vitalité de tout projet éducatif, pour faire le bon choix de territoire.

Selon les cas, l'intercommunalité ou la grande ville pourraient être l'échelon pertinent d'organisation.

Pour leur part, les villes éducatrices, moyennes et grandes, revendiquent leur place dans ce schéma et peuvent apporter leur expérience.

### 3) Fondements et structures de gouvernance du PEL :

Nous ne pouvons pas prétendre à la pérennisation et à la reconnaissance du PEL par la loi sans réfléchir à sa structuration et sa gouvernance pour assurer à la fois l'efficacité, l'équilibre et la coopération volontaire entre les acteurs, le respect des valeurs et des objectifs fixés nationalement, le respect de l'autonomie et des compétences de chacun, la reconnaissance de la légitimité des élus du suffrage universel à intervenir.

Nous devons trouver aussi l'articulation entre le niveau de l'école et du collège et celui du territoire, entre les projets éducatifs des établissements, des associations et du territoire.

#### **Trois remarques ou propositions :**

1. **Les écoles** ont besoin pour cela d'un cadre légal propre, d'une existence juridique et d'une représentation. Elles ont besoin des moyens humains, administratifs et techniques que les directeurs actuels n'ont pas. Elles ont besoin d'un projet éducatif global sur tous les temps de l'enfant et de rythmes de vie adaptés. Elles ont besoin de travail en équipe et d'une autonomie garantie qui ne soit pas un repli, ou le copier coller des modèles de l'école privée ou de l'entreprise. Ainsi, projet éducatif et structure sont indissociables, dans le cadre du service public national, réaffirmé dans ses missions élargies.

L'école serait ainsi encore mieux l'école de la République, des apprentissages et de l'acquisition des connaissances ou savoirs faire, l'école du Vivre ensemble.

**C'est le sens de la réflexion à ouvrir sur ce que j'appellerais les établissements publics locaux de coopération éducative, qui ne seraient pas les EPEP évoqués dans certains projets, car trop restrictifs et repliés sur le temps scolaire, trop hiérarchisés.**

**2. Au niveau du territoire, nous avons besoin d'une structure de dialogue sur les orientations, priorités, bilans, sur l'organisation des coopérations et de la réflexion sur la cohérence éducative des acteurs et des actions.**

**Et, nous devons distinguer la définition des objectifs, des priorités et de l'évaluation, de la conduite opérationnelle.**

**C'est la collectivité locale correspondante qui peut et doit coordonner ce pilotage, a la responsabilité et la légitimité de faire converger les acteurs, en lien avec les représentants de l'État, du département et de la région.**

**On pourrait donc distinguer à partir de l'expérience de la politique de la ville un comité de pilotage, un comité des financeurs et un groupe technique opérationnel animé par un coordinateur local pour gérer le PEL, avec une obligation d'évaluation partagée à partir d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs communs.**

### **3. Un projet pluriannuel :**

**Enfin, à partir de l'expérience déjà accumulée, il apparaît nécessaire de s'appuyer sur un projet pluriannuel permettant d'agir sur la durée (3 ans par exemple), seul apte à favoriser des actions cohérentes et des logiques de coopération et à échapper à l'écueil de l'empilement de prestations sans principes et sans cohérence.**

#### **4) Évaluation partagée et observatoire national :**

**La reconnaissance du PEL et son financement sur fonds publics, nationaux et locaux, l'efficacité même de ce projet éducatif et la vérification du respect de ses objectifs, priorités et valeurs nécessitent une démarche permanente d'évaluation partagée entre les acteurs locaux et entre niveau local et national.**

**Il s'agira bien sûr d'éviter certains écueils bien connus de démarches technocratiques qui prennent plus de temps que la conduite des actions elles-mêmes.**

**Il est donc nécessaire de construire une démarche commune de tous les partenaires institutionnels sur la base d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs communs, et d'un observatoire national.**

**Et, d'affirmer le besoin de partager ces indicateurs avec tous les acteurs et d'un cadre éthique sur leur utilisation et leur communication.**

**L'évaluation est incontournable et est partie intégrante du projet éducatif.**

#### **C) Les Assises nationales de l'éducation:**

**Pour conclure, je voudrai dire quelques mots sur les Assises nationales de l'éducation.**

**Plus globalement, au-delà des PEL, nous subissons depuis deux ans l'accumulation des annonces ministérielles qui viennent percuter nos politiques locales : rythmes**

scolaires, accompagnement éducatif, heures d'aides personnalisées, remise en cause des RASED, recul sur la scolarisation des 2ans, remise en cause de la politique d'éducation prioritaire, interrogations sur l'avenir de la réussite éducative, sans oublier les suppressions de postes d'enseignant ou l'imposition du SMA, pardon, du Droit d'accueil.

Je n'oublierai pas non plus les retraits de la CNAF dans le financement des CEJ et la remise en cause des moyens des associations complémentaires de l'école, qui sont nos partenaires localement.

Il est donc grand temps de ne plus subir et de ne pas accepter la remise en cause de nos politiques locales.

Mais, nous devons prendre en compte également les enjeux éducatifs de fond et le besoin de transformation de l'école, et au-delà, de l'ensemble des politiques enfance / jeunesse.

Or, nous avons constaté l'absence de véritable débat national sur l'éducation.

C'est pourquoi le RFVE a pris l'initiative, lors des Rencontres Nationales pour l'éducation de Rennes il y a un an, de réunir des représentants de tous les acteurs, dont l'IR-DSU.

Il est sorti l'Appel de Rennes dont le texte est à votre disposition et qui a débouché sur la tenue d'Assises Nationales pour l'éducation à l'Hôtel de Ville de Paris le samedi 6 juin dernier avec plus de 400 personnes. Assises qui se poursuivent par des initiatives thématiques et décentralisées.

Notre objectif commun est de faire des propositions qui jettent les bases d'un grand projet national pour l'éducation, pour l'enfance et la jeunesse, qui redonne espoir et mobilise ensemble tous les acteurs éducatifs. Et, nous ne pouvons pas le faire seuls.

La signature de cet appel par l'ANDEV, la FCPE, par les principaux syndicats de l'éducation UNSA, CFDT et FSU, par la quasi-totalité des associations d'éducation populaire et par l'AMGVF, l'AMVBF, avec la participation de l'AMF, de l'ADF et l'ARF à ces Assises, son soutien par des dizaines de Maire de grandes villes, montre que c'est possible et, oserais-je le dire, que nous pouvons le faire et le réussir.

Il ne s'agit en aucun cas de tenir des meetings, mais de travailler ensemble à dépasser les clivages, divergences ou malentendus, pour déboucher sur des propositions constructives, pas à pas, sans à priori, qui puissent à terme faire sens dans un projet national qui manque tant aujourd'hui et qui interpelle la société sur les enjeux éducatifs.

Nous ne voulons pas faire un coup sans lendemain, mais travailler sur le fond. C'est pourquoi je me permets de vous inviter à y tenir toute votre place et à être, pourquoi pas, à l'initiative localement, de telles réflexions, pour y contribuer.

Il suffit de prendre conscience de notre potentiel de réflexion, car nous pouvons nous appuyer sur des milliers d'expériences positives, d'actions et de démarches concrètes, d'innovations.

Et, nous ne devons pas nous enfermer, chacun de notre côté, sur des visions ponctuelles, corporatistes ou dans la défense des prés carrés, quels qu'ils soient. Il n'y a d'issue positive que dans le partage des compétences, des moyens et des objectifs et non dans le repli sur soi.



# **Avancées et questionnements des acteurs de la réussite éducative en Rhône-Alpes**

**Journée régionale**

**6 octobre 2009**

---

# 1/ Etat des lieux en Rhône-Alpes

---

- **85 communes concernées par un Programme de réussite éducative**
- **50 PRE (dont 8 intercommunaux)**
  - ✓ Ain: 5
  - ✓ Ardèche: 5
  - ✓ Drôme: 3
  - ✓ Haute-Savoie: 7
  - ✓ Isère: 8
  - ✓ Loire: 4
  - ✓ Rhône: 17
  - ✓ Savoie: 3
- **3 internats de réussite éducative: 2 dans le Rhône et un en Haute-Savoie**

# 1/ Etat des lieux en Rhône-Alpes

---

- Une grande variété de situations
- Des dates de création qui s'échelonnent entre 2005 et 2008
- 50 structures juridiques porteuses
  - ✓ 28 CCAS
  - ✓ 10 Caisses des écoles
  - ✓ 6 EPLE
  - ✓ 6 GIP
- Environ 9 millions d'euros de budget pour l'année 2008
- Une centaine de postes créés et financés par le PRE
- Nombre de situations étudiées: 8647
- Nombre de parcours personnalisés: 4303

## 2/ Éléments de contexte

---

### ■ Un contexte national incertain: quel avenir pour les PRE?

### ■ Un contexte régional foisonnant en matière d'évaluation

### ■ Le positionnement du CR•DSU

- ✓ Un atelier d'échanges sur la mise en place du PRE (2006-2007) et un atelier d'échanges sur l'évaluation du PRE (2008-2009)
- ✓ Des productions écrites: un *Cahier du DSU* « Les politiques éducatives locales : un puzzle en construction » (été 2007), deux numéros des *Echos des ateliers permanents* (juin 2007, juin 2009)
- ✓ Des questionnements à mettre en débat à partir d'une analyse des évolutions observées, du point de vue des coordonnateurs



## 3/ Les avancées: le travail avec les familles

---

### ■ Travailler avec les familles: un consensus dès le départ

### ■ Les apports

- ✓ Un changement de regard porté sur les familles
- ✓ Le PRE se positionne comme un tiers entre les familles et les institutions

### ■ Des questions en suspens

- ✓ Jusqu'où aller dans la relation aux familles?
- ✓ Les limites de la prise en charge globale des familles



### **3/ Les avancées: la notion de parcours**

---

■ **Le parcours éducatif personnalisé: une notion de base du PRE**

■ **Mais qui engendre des tensions entre collectif et individuel**

■ **Les principales avancées**

- ✓ La prise en compte de champs éloignés de l'action éducative (ex: santé)
- ✓ Un élément moteur dans le cadre du partenariat (repérage, diagnostic, mise en œuvre du parcours, évaluation)
- ✓ Une relecture de l'offre locale du territoire, voire une clarification

■ **Du parcours au projet: un cheminement difficile**



## 4/ Les difficultés: le partenariat

---

- **Le partenariat: un principe fondateur du PRE**
- **Un temps long pour apprendre à se connaître et construire des outils communs (ex: chartes déontologiques)**
- **Les points d'achoppement**
  - ✓ Des réticences de la part de certaines institutions
  - ✓ Le PRE met en question le fonctionnement du droit commun
  - ✓ Le PRE comme révélateur des manques du droit commun
  - ✓ Le PRE a peu de prise pour agir sur le droit commun

## **4/ Les difficultés: la question des métiers**

---

- **Coordonnateurs PRE, référents de parcours: de nouveaux métiers?**
- **Une diversité des rôles et des missions: qui fait quoi?**
- **Des positionnements délicats vis-à-vis des autres professionnels (politique de la ville, Éducation nationale, services sociaux, monde associatif...)**
- **Une légitimité difficile à acquérir**
- **Un « turn over » important**



## **5/ L'articulation des dispositifs**

---

- **Un constat: une grande disparité dans la cohérence des politiques locales**
- **Le PRE: un ajout au mille feuilles des dispositifs?**
- **Quelle articulation avec les autres dispositifs et politiques publiques?**
- **Le PRE remet à l'ordre du jour la notion de projet éducatif local**

## **INTERVENTION COLLOQUE - LYON 6 octobre 2009**

### **Préambule**

- Ne suis pas la parole de l'institution, au sens où le serait un représentant de la DGESCO mais une observatrice au long court (depuis le début des années 90) des interfaces entre la politique de la ville (PDV) et l'éducation prioritaire.

-A travers le prisme du PRE, de la mise en place de l'accompagnement éducatif (AED) et de la Dynamique Espoir Banlieue (DEB), je vais essayer de montrer que les cartes de l'action éducative sont sérieusement rebattues entre les institutions parties prenantes (PDV/EN mais aussi, collectivités, associations, familles..)

- I - Les éléments structurants du partenariat : historiques et récents

- II - Les points de complexité

- III - Comment aller plus loin dans la cohérence

## **I - ELEMENTS STRUCTURANTS DU PARTENARIAT**

### **A) LES FONDAMENTAUX**

#### **1) Des objectifs communs**

Il est étonnant de constater la proximité des formulations employées par Alain Savary, lors de la mise en place des ZEP en 1981 et par Jean- Louis Borloo à la lecture de la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005.

#### **2) Nos valeurs initiales continuent d'être partagées y compris dans les inflexions de ces dernières années**

-valeurs initiales : intitulées en politique de la ville « solidarité nationale » et en éducation prioritaire « discrimination positive ».

- inflexion plus récente vers un traitement de la difficulté par l'individu plutôt que par le territoire.

#### **3) Nous continuons d'avoir une approche territoriale sélective fondée sur un constat de difficultés socio-économiques, mais que devient la correspondance de nos cartes ?**

**Autant il y a eu une montée en charge dans la correspondance de nos cartes dans les années 90** : déjà incitations de Lionel Jospin, dans sa circulaire sur les ZEP de 1990 de faire correspondre les ZEP avec les DSQ- en 1996, au moment du Pacte de relance de la ville initié par le premier ministre Alain Juppé, d'environ 40 % - en 2005 le taux de 79 % des collèges en EP sont en ZUS. Que va nous réserver l'évolution prévue ?

#### **4) Nous agissons (globalement) en direction des mêmes publics quant à leurs caractéristiques (la difficulté scolaire, sociale, culturelle) mais aussi quant leurs tranches d'âge y compris dans l'évolution récente.**

-Jusqu'aux ministres de Robien et Borloo : l'éducation prioritaire a concerné le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>e</sup> degré (écoles et collèges « Ambition Réussite ») et le plan de cohésion social, la tranche de 2-16 ans

-la DEB marque un tournant avec une évolution très nette et partagée vers le lycée, le post bac avec une aspiration à tirer ces générations d'élèves vers le haut, aspiration à l'excellence grâce à un partenariat développé avec l'enseignement supérieur, les entreprises (tutorat) et une démultiplication des structures d'accueil pour les jeunes post 16 ans.

Au point que sur les 11 mesures de la DEB, 3 seulement sont purement école ou collège (même si à la marge la PDV avait déjà amorcé les post 16 ans par la veille éducative et les E2C)

**Révolution culturelle pour EN et PDV donc point majeur de modification du paysage partenarial.**

## **B) LE CADRE LEGISLATIF- REGLEMENTAIRE ET FINANCIER**

Il contribue au rapprochement entre les deux institutions avec la caractéristique paradoxale d'être contraignant et facilitateur.

### **1) La nécessité affirmée de resserrer les cartographies d'intervention**

(cf. injonction périodique de la Cour des Comptes **sur la dilution de nos cartes** avec des questions ciblées par l'institution sur la pertinence de ces cartes mais une pression croissante sur la nécessité de croiser les périmètres.)

**-Les tentatives vont dans le même sens :** la refonte des périmètres par la PDV avec les trois zonages, P1, P2, P3, rejoignait dans ses intentions, le resserrement opéré peu avant par le ministre de l'Education Nationale de Robien avec l'intention à l'origine de reconfigurer la carte de l'éducation prioritaire en trois couronnes EP1, EP2, EP3 et la mise en place à l'époque de 249 réseaux « Ambition Réussite » (maintenant 254 collèges RAR + autour de 1538 écoles).

**-Mais les deux ministères rencontrent sur ces territoires les mêmes difficultés face à ce resserrement** des cartes en raison d'une opposition des syndicats et des élus (phénomène accentué en période électorale) d'où 2493 quartiers retenus par les acteurs locaux (/ 1500 dans les CV de 2000/2006 dont 751 ZUS).

**2) L'exigence d'efficacité de l'action publique commanditée par la LOLF, nous impose de plus en plus d'évaluations ; à noter l'apparition dans la loi de 2003, d'indicateurs communs à éducation prioritaire/ PDV mais aussi le poids grandissant des rapports de l'ONZUS.**

**3) La nouvelle gouvernance de la politique de la ville** avec le rattachement au premier ministre qui donne un levier plus important à la PDV et la volonté de suivi serré de cette politique interministérielle par la tenue de CIV plus fréquents.

**4) La mise en place d'une structuration juridique pour asseoir les PRE et la légitimité donnée au partenariat à travers les équipes pluridisciplinaires qui ont passé un cap :** on ne peut plus se contenter de militantisme mais nous devons conforter le professionnalisme des acteurs.

## **II - ELEMENTS DE COMPLEXITE**

**A) L'EXISTENCE DU TROISIEME PARTENAIRE** (montée en puissance de la place et de l'investissement des collectivités territoriales)

**1) L'action éducative n'est un monopole ni de l'Ecole, ni de l'Etat et les deux vagues de décentralisation** ont favorisé une multiplication des initiatives prises par des collectivités-elles sont diverses et vont souvent au delà de leurs compétences obligatoires, accrues par la loi du 13 août 2004 relative aux libertés locales qui fait place à l'expérimentation.

## 2) Le pilotage de proximité confié de plus en plus aux maires

- C'était le cas dans les politiques contractuelles mises en place entre les années 1997 et 2001 (CLAS, CLS, CEL et antérieurement les contrats de ville) puis **veille éducative**.

- **La tendance a été confortée dans les programmes de réussite éducative (PRE) :**

\*le portage et la maîtrise d'ouvrage reviennent aux communes, **qu'il s'agisse de projets relatifs au premier comme au second degré (lequel n'est pourtant pas de la compétence des communes)**.

\*l'analyse des structures juridiques supports des opérations des PRE, fait apparaître la prédominance des Caisses des écoles, puis des CCAS (deux supports illustrant le rôle central des communes) devant les GIP et les EPLE (**CCAS : 34,5%+caisse des écoles 44,5% = 79%**- GIP : 12,8% - EPLE 7,8%- régies personnalisées 0,36%).

- **Rôle majeur des maires dans les CUCS**

-Sans oublier l'impact de **la participation des Conseil généraux** dont la participation aux actions éducatives reste variable mais en développement.

## B) LA DIFFICULTE A AVOIR DES CARTOGRAPHIES COHERENTES

« **Du flou des contours, de la complexité et de l'éternel recommencement..** »

1) De manière générale, nous allons dans le même sens, au sein d'une politique gouvernementale mais **nous n'entreprenons jamais les modifications ensemble cf. « Le parallélisme des formes »** (article revue CRDSU n° 46 été 2007)

La Cour des comptes a encore de beaux jours devant elle !

- Côté EN : nous sommes au clair sur la carte des RAR : nous avons 253 RAR +1538 écoles (identifiées par les recteurs et labellisées par un arrêté). Mais au-delà les RRS (réseaux de réussite scolaire) au sein desquels il faudrait identifier qui garder et qui sortir, l'exercice est difficile car il y a le poids de la GRH.

- Côté PDV : entre les 751 ZUS- 435 ZRU-100 ZF mais aussi 2492 Q dont 1101 P1-763P2 - 627P3 -recoupement avec les 215Q -procédure de simplification en cours extrêmement complexe.

## C) SA CONSEQUENCE SUR LES ACTIONS EDUCATIVES PHARES DU PEB DANS LES 215 Q

### 1- Le busing (couverture à 15%)

- bilan 2008 :7 projets ayant concerné 180 élèves (91- 92- 93- 69/2- 24-88) -1 seul quartier dans les 215 (*La Vellelle Rillieux- la- Pape et la Saulaie à Oullins*)

### 2 -L'accompagnement éducatif dans les écoles de l'EP

**A concerné 170 669 élèves soit 25 % des écoles de l'EP (3072) et 84 % des écoles en RAR** (mais la PDV a dans ses 215 Q (sa focale d'observation) des écoles pas en RAR et même pas en EP ; donc faudra-t-il à termes étendre l'AED aux écoles des 215Q ?

*Pour mémoire : 710 227 collégiens (5157 collèges) 74 878 intervenants dont 61% d'enseignants-65 %d'aide aux devoirs-21% ,11%, 3%.*

### 3 - Fermeture des collèges les plus dégradés –très bonne correspondance

-24 académies concernées par les quartiers de l'ANRU -cela devrait aller en termes de correspondance de carte **car le label : implique la dégradation des bâtiments –évitement - mauvais résultats scolaires.**

*Vaulx en Velin : Henri Barbusse et les Noirettes*

**LYCEES**

### 4- Sites d'excellence (70 % de recouvrement)

-30 dans 14 académies dont 21 sont dans les 215 Q - ont proposé des projets innovants -13 LGT- 7 LPO- 10 LP

**5-Dispositif de réussite scolaire au lycée (21,5 % de recouvrement)**

-200 Lycées - 43 sont dans les 215 Q- 25 des 30 sites d'excellence sont dans les 200 lycées.

**6- Création d'une banque de stages par académie à la rentrée 2009 (hors périmètre)**

*Actuellement un travail expérimental se fait avec les 14 académies déjà lancées dans l'opération qui en sont à la conception d'un logiciel de gestion et la constitution de banques de données sur les entreprises.*

**7-Renforcer l'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles : (hors périmètre)**

- faire que dans tous les LEGT au moins 5 % des élèves aient un dossier présenté en CPGE (objectif atteint sauf pour 68 lycées en France)

- côté DGES la mesure transformée avec une connotation plus sociale avec comme objectif un taux de boursiers en CPGE de 25 % à la rentrée 2009 et 30% à la rentrée 2010

taux : 19% en 2005/2006 -22,2% en 2006/2007

**8- Les internats de réussite éducative (61,5 % de recouvrement)**

*évolution vers internats d'excellence*

En octobre 2008 : 655 élèves dont 200 hors territoire PDV mais en graves difficultés car 42% boursiers -donc 33 % hors périmètres.

**9 -La maîtrise du décrochage scolaire (avant 16 ans et post 16 ans) –total recouvrement**

Etablir un diagnostic partagé dans les 215 quartiers, des jeunes décrocheurs, notamment de plus de 16 ans scolarisés dans la voie professionnelle, ainsi que des décrocheurs de collège.

**10-Les écoles de la deuxième chance (hors périmètre)**

*Hors périmètres PDV puisque l'objectif d'une école par département*

**11 -Les cordées de la réussite (60%)**

Au 18 décembre 2008, il y avait 100 cordées (60 lycées dans 215 Q)

**Analyse :**

-un facteur d'explication mais qui est insuffisant : dans la DEB, les lycées prennent une place prépondérante or les lycées n'était pas au cœur de périmètres traditionnels pas plus que cœur de cible de l'EP.

-les recteurs et les IA ont sollicité des équipes et les réponses n'émanaient pas toujours des 215 Q.

- une question de fond se pose aux deux institutions : l'approche individuelle ou territoriale mise en regard avec les financements publics.

Il y a des enfants en difficulté de partout (cf. pour PDV l'internat presque 1/3 hors territoire)

Réflexion personnelle pour l'EN, l'AED est ouvert à tous les jeunes de tous les collèges mais c'est extrêmement coûteux. (303 ME pour public+ 30 M privé). En visant l'ensemble des élèves, de l'ensemble du territoire, tout en essayant d'encourager les plus en difficulté, nous faisons le choix de l'individualisation et nous nous décalant par rapport aux périmètres en général et les vôtres en particulier. Pour l'AED dans les écoles, si on n'élargit pas pouvons-nous laisser de côté des écoles au sein des 215 Q ?

**III- COMMENT ALLER VERS PLUS DE COHERENCE**

**A) Il nous faut valoriser la continuité dans les discontinuités :** valeur matricielle des dispositifs antérieures : PRE et décrochage scolaire s'inscrivent dans les pas de la veille éducative.

**B) Clarifier les différences institutionnelles :** le partenariat, ce n'est pas faire ce que fait l'autre en moins bien et mais bien de valoriser le génie propre de chacun.

### 1) Les spécificités du PRE

- **PRE : sa dimension territoriale** est très affirmée et **requiert la construction de diagnostics éducatifs territoriaux** ce qui n'est pas le cas pour l'accompagnement éducatif.

-**le choix des publics (déjà le mot choix... pas dans l'AED )**

\* le PRE est fondé sur un **repérage**, alors que AED notion de **volontariat**.

**\*Du repérage va découler la typologie des jeunes à prendre en charge et l'éligibilité au programme.**

**La qualification des jeunes concernés par le PRE fait référence aux plus fragiles** (Certaines équipes ont mis du temps à **stabiliser le public éligible**).

En matière de public, se pose la question du curseur entre les deux tendances qui se profilent : prendre en charge les plus en difficulté ou des jeunes relativement moins atteints ? Il apparaît bien que **des options sont prises** au sein des ERE quant au degré de difficulté des cas traités.

Cette notion « d'option » s'impose aussi à certaines équipes du fait même de la montée en charge quantitative de la demande que connaissent certains sites.

**La même question est aussi posée par les équipes engagées en réussite éducative : « nous n'avons pas les élèves les plus en difficulté disent les enseignants »** : le faut-il ? Bienfaits de la mixité –mais que fait –on des autres ?

*De mes observations en cours dans l'académie d'Aix-Marseille (vision certes partielle) j'ai l'impression que les chefs d'établissement réservent à l'extérieur, donc aux PRE, les cas d'élèves les plus difficiles.*

\* **Le mode d'approche : l'approche individualisée, personnalisée** est le fondement même du PRE, (en RAR c'est le PPRE) **«une forme d'assistance rapprochée »**

\***Autre spécificité du mode d'approche du jeunes dans le PRE : la vision globale**, qui permet de prendre en compte les difficultés de santé ou de parcours social et pas seulement la difficulté scolaire (lesquelles sont souvent étroitement liées).

Dans l'AED nous ne sommes pas sur le social ou les conditions de l'enseignement, **mais nous notons des inter actions positives sur le comportement.**

Je m'étonne, alors que dans le secteur santé, à l'éducation nationale nous n'ayons pas toujours pris toute la mesure de l'aide que peut apporter le PRE.

#### **En résumé, le PRE a des atouts**

- **Une conception large de la réussite éducative**

- **Le caractère pluri-disciplinaire des équipes**

- **Le travail incontournable avec les familles** avec lesquelles il se construit une relation d'ordre contractuel parce qu'elles sont mises en responsabilité.

-**La notion de parcours qui est primordiale même si nous savons** qu'il y a des difficultés à dépasser une approche par juxtapositions de réponses en combinant du droit commun et du sur mesure, afin d'aller vers la construction d'un projet pour le jeune.

Réflexion personnelle :

Le parcours est compliqué à instituer dans un contexte de massification : il n'empêche qu'il faudra que l'AED y arrive aussi ***sinon nous produirons du zapping avec une offre interne dans le cadre des enseignements et à côté de l'éducatif sans corrélation, par absence de mise en cohérence des équipes éducatives de l'avant 16 H et l'après 16H –déjà des équipes se posent la question de l'impact et de la traçabilité.***

**La notion de parcours doit aussi passer dans le droit commun**

## **2) L'impact de l'accompagnement éducatif dans le paysage éducatif partenarial**

- une installation rapide, en novembre 2007, dans les collèges de l'éducation prioritaire et à la rentrée 2008, un développement important dans le cadre d'une généralisation visiblement réussie<sup>1</sup>. C'était une réponse à la demande sociale (parents et élèves). L'AED devient partie intégrante du système dans les collèges, alors que le paysage éducatif qui les entoure est loin d'être indigent, particulièrement, en zone urbaine.

- les « éducateurs » enseignants et non enseignants sont appelés à repenser leur métier afin de répondre à une demande d'aide de plus en plus individualisée et inscrite dans des temporalités quelque peu revisitées.

- investir pour l'école le secteur péri-éducatif constitue « une onde de choc » dans le système éducatif d'abord : car il interpelle l'enseignement particulièrement dans ses modes de remédiation, mais aussi dans le domaine des pratiques artistiques, culturelles et sportives (UNSS). Il élève l'opération Ecole ouverte, largement préfiguratrice, au rang de « matrice de l'accompagnement éducatif » mais l'amènera probablement, à terme, à procéder à des ajustements, pas tant sur l'offre que dans son organisation temporelle.

- mais a eu un impact certain, sur la posture des partenaires publics de l'Ecole après une phase d'attentisme, voire de scepticisme pour quelques uns d'entre eux, à « rebattre les cartes », en réorientant, à terme, leurs actions et leurs financements.

### **Pourquoi ?**

**-Le bilan d'activités<sup>2</sup> de la première année apparaît clairement une totale prééminence de l'aide aux devoirs, sur les pratiques culturelles et sportives, cela demeure pour l'année 2 même si on enregistre une légère baisse.**

**Le PRE, de son côté offre une palette de réponses éducatives et sociales car le jeune est abordé dans sa globalité, mais selon une étude de l'ACSé de novembre 2007, portant sur 456 projets locaux répertoriés, 61 % des actions des DRE sont relatives à l'aide aux devoirs, devant les actions de soutien à la parentalité et les actions conduites en matière de santé.**

**-L'accompagnement à la scolarité est touché : le CLAS** (cf. enquête conduite par la Délégation interministérielle à la famille (DIF) touche annuellement, depuis le début des années 2000, 200 000 enfants et jeunes dont 60 % issus du premier degré mais la CNAF avait annoncé pour 2008 /2009 des mesures transitoires (perte d'accroche) elle semble poursuivre son action pour l'année à venir.

### **- La réserve voire l'hostilité des collectivités territoriales**

Avec les représentants des communes nous avons trouvé des partenaires très **attachés, historiquement, au secteur péri-éducatif** (études et autres volets) ; ils ont exprimé leur crainte d'une désaffection des familles à leur endroit d'autant que leurs études sont payantes et qu'elles recrutent souvent dans le vivier des enseignants.

---

<sup>1</sup> Enquête de la DGESCO – octobre 2008 - 96,6 % des collèges publics organisent l'AED dont 99,6 % des réseaux ambition réussite (RAR) et 95,9 % des réseaux de réussite scolaire (RRS).

<sup>2</sup> Au 9 juillet 2008 : dans l'éducation prioritaire, l'aide aux devoirs a représenté 71, 2 % des heures dispensées - la pratique artistique et culturelle culture 19,4 % et la pratique sportive 9,4 %.

### 3) Construire la cohérence de l'offre publique d'action éducative

#### *Au niveau de l'établissement*

La surabondance, dans certains sites, d'offre éducative, devrait conduire à **une rationalisation de la part des institutions publiques, en partant d'une analyse des besoins des élèves, plutôt que de celle de l'offre** (éviter un « effet catalogue)

- **mettre sur pied pour lui, en accord avec ses parents un parcours plus personnalisé = avec la systématisation de ce type d'approche, l'accompagnement éducatif trouverait sa place, certes majeure, au sein d'une palette de réponses éducatives possibles.**

Cette démarche implique l'instauration d'une réelle coordination entre les enseignants des classes et ceux investis dans l'accompagnement éducatif en incluant systématiquement, les assistants pédagogiques, les personnels éducatifs, ainsi que les intervenants associatifs.

*Au niveau local, celui de la ville et des quartiers reste crucial* : c'est là qu'émerge la demande et qu'il **faudrait élaborer des diagnostics partagés**, pour inscrire l'accompagnement éducatif au sein du projet éducatif local.

#### *Au niveau départemental*

Là, se donne **l'impulsion stratégique de mise en cohérence de ces dispositifs** : il faudrait prendre en compte les acquis du CLAS en matière d'organisation, de partenariats tissés, de connaissance des associations, le tout dans le cadre d'une insertion optimisée au sein du volet éducatif des CUCS.

D'ores et déjà certains IA-DSDEN, en relation avec les préfets de départements ont pris l'initiative de contacts avec les mairies, les conseils généraux et les mouvements associatifs afin de procéder au niveau local à cette mise à plat nécessaire de l'offre éducative.

### EN CONCLUSION

#### **Quatre clés pour cette mise en cohérence.**

-**soit par la répartition des publics touchés** (par exemple entre l'accompagnement éducatif ouvert à tous et les projets de réussite éducative ciblés sur des élèves les plus en difficulté) ;

-**soit par une répartition des niveaux d'enseignement** (entre un collège qui intervient en aide aux devoirs auprès des élèves de 6<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> quand le CCAS accueille ceux de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> ou entre les écoles et les mairies qui décident de se répartir les cycles) ;

-**soit par une répartition de l'offre dans le temps** (un collège arrêtant l'AED à 17H 30 pour permettre aux associations de quartiers de développer leurs actions)

-**soit par une complémentarité des contenus** offerts en sport par exemple, entre l'AED, l'UNSS et les associations de quartier qui s'évertuent à ne pas proposer les mêmes activités ;

Ces arrangements valent aussi pour les pratiques culturelles.

CR-DSU / Politiques éducatives locales

**Improvisations en poésie slam de Cocteau Mot Lotov**  
***Un Deux Ground / Cie Gertrude II***

Impro 1

Ici on veut croiser les regards  
Je vous préviens ne croisez pas le mien ça va finir en bagarre  
Je veux pas apprendre, je veux du cuir, je veux fuir  
Je suis le mauvais élève  
Le mauvais fils, je parle peu  
mais tu peux lire sur mes lèvres  
toute ma vie qui glisse  
Je suis l'enfant qui s'enfoncé  
Enfant de France  
Un jour je serais citoyen même si je ne suis bon à rien  
En attendant, je vais, je viens  
d'école en école souvent collé  
Calé en fond de classe où je vous sur le tableau noir  
ma vie qui se casse, qui s'efface  
Je passe de dispositif en dispositif  
à chaque fois j'entends ce qu'ils disent de moi  
et il n'y a rien de positif  
Ma vie ne va pas droit  
Et elle n'a rien de commun  
avec la vôtre, avec celle des autres  
Ma vie c'est pas l'éclate  
C'est plus compliqué qu'un cours de maths  
On veut me prendre dans ma globalité  
sans comprendre cette chose toute simple : le matin je préfère rester alité  
Je quitte le champ éducatif  
Pour faire l'école buissonnière dans le pré-vention  
Je sors de l'école  
seul et en sale Etat  
Je sors de l'école  
avec un mauvais bulletin de santé  
et je cherche sur mon nouveau territoire  
des partenaires institu-sensationnels  
pour créer une collectivité locale  
Je cherche le complémentaire  
Mais leur machine, leur complot, m'enterrent  
J'aimerais bien que l'éducation nationale supprime mon poste  
me laisse tranquille  
pour que je puisse me balader en ville  
et trouver tout seul mes compétences générales  
C'est vrai que dehors souvent ça PEL  
Alors je cherche un sursaut  
à sortir du repli sur soi

Je suis lassé et j'erre DSU  
déçu de l'école publique  
Je vis en dessous des calculs de la république  
Je cherche juste une place assises... nationale de l'Education  
Mais pas coincé sur une chaise  
Je veux apprendre mille et une choses :  
- savoir assembler un puzzle institutionnel  
- savoir jouer du tuyau d'orgue politique  
- savoir articuler consensus théorique et collaboration pratique  
- savoir désenchevêtrer la complexité des contextes  
- apprendre une nouvelles langues faites uniquement de lettres : PRE, CVCS, CLAS, CEL,  
GIP, PEL...  
- savoir évaluer les politique publiques mais bon là c'est chaud, même les bac plus 25  
trouvent ça critique  
- je veux apprendre un nouveau métier, comme coordonateur ou comédien, j'ai le corps d'un  
acteur... de l'éducation, et je peux jouer dans un film d'action interministérielle, remplir des  
missions  
J'ai besoin d'une action personnalisée  
Vous savez, je viens d'une famille où personne ne lisait  
Du coup j'ai du mal à articuler  
mes dispositifs mentaux et mes politiques lubriques  
Mais j'ai une solution idéale à mes problèmes :  
Ne me donnez pas de leçons, donnez moi juste du fric  
Dans le milieu éducatif  
on dit qu'un taf c'est la mesure de la réussite  
J'y pense en fumant un peu de shit  
Je suis contemplatif  
Le prisme de la réalité change  
Madame devient monsieur  
Monsieur devient madame  
La cour d'école devient la cour des comptes  
Je mange un mille feuille au goût-vernance  
Une couche de Jospin, une couche de Juppé, une couche de Bartolone, une couche de Borloo  
L'Etat ça varie  
un vrai bordel  
si tu ajoutes la crème pâtissière des échelons locaux  
Et pourtant ça reste RAR l'Espoir en Balnleiués  
Moi j'ai pas toutes les cartes en main  
je suis l'individu sur un territoire  
et l'éducation m'a pris en retard  
pour faire du chiffre avec mes difficultés en moins  
Je n'ai jamais rien pu apprendre par cœur  
Et pourtant je poursuis mon parcours  
comme un galet qui ricoche  
sans périmètre, sans traçabilité  
Je ricoche comme un gars las  
entre la politique de la ville et l'éducation nationale  
Je ricoche et ça fait « ZEP, ZUS »  
Je ricoche à la recherche de clés possibles  
Pour arrêter d'être ce public cible

Je ne ricoche plus, je me noie et je péri-scolaire  
Je ne suis plus l'élève, je suis l'enfant, le jeune, l'adulte  
Mon métier c'est d'être vivant  
alors je ricoche sous le souffle du vent  
Et je ricoche de la ville, au département, à la région, à la nation  
Je ricoche si haut  
qu'il m'est possible de voir, sans aide  
au dessus des ministères  
les chimères de l'égalité des chances  
dans les bas-fonds des inégalités de France  
Je vois les 1000 définitions de l'Education  
comme le delta d'un même fleuve  
qui prend sa source dans un lac-siste  
avec ses barrages, ses alluvions, ses affluents, ses influences  
L'école qui veut garder le contrôle des berges  
Je vois l'obéissance et les résistances  
Enfin surtout l'obéissance aux tendances de la présidence  
Je ricoche, j'atterris et je raccroche le terrain  
et je me rends compte  
que l'école je la trouve belle de ses savoirs  
mais laide aux devoirs  
J'ai aussi l'impression qu'à l'école  
Il y a plus d'inspecteurs que dans la police  
Alors qui ordonne ? qui coordonne ?  
Moi je suis l'élève largué mais plein d'envie  
qui veut juste pouvoir  
continuer à ricocher tout au long de sa vie.

## Impro 2

J'ai appris à lire à l'école  
Aujourd'hui j'apprends à déchiffrer les politiques locales  
Tout à l'air tordu, entremêlé, bancal  
Je veux être droit comme un Code pénal  
L'Etat décentralise  
quand les collectivités l'acculent à revoir ses calculs  
Individu et territoire  
Un terrain dur et ses histoires  
Etat et territoire  
Ça s'accroche, ça s'empiète  
ça se chevauche, ça s'embête, ça se rapproche  
Appelez le prof de math pour calculer le périmètre  
Si les élèves révisaient leur leçon  
comme l'Etat révise ses politiques publiques  
les résultats seraient catastrophiques !  
Peut-être que le gouvernement et le président  
ont besoin d'une aide personnalisée  
pour que l'Etat soit mieux rationalisé

En effet, si on examine le cas du petit Nicolas  
il apparaît urgent d'appeler ses parents  
« allo, Dadu !  
Faites quelques chose, on n'en peut plus  
Il traite les autres de « coupables » de « pauv'con »  
Il nous crache dessus  
Il met des gnons à Matignon  
Il nous fait la leçon  
Il a de l'énergie, des idées  
Mais aidez-nous à maîtriser votre garçon »

Bonjour,  
Je suis le père de cet enfant en décrochage démocratique  
Depuis l'Elysée  
je lance un appel à l'aide, à l'aide personnalisée  
pour une éducation où personne n'est lésé  
Je me projette entre projet et programme  
Mon fils va mal dans sa tête  
et j'ai peur d'un drame  
La violence, la délinquance, la came  
Je sens que tout devient périlleux  
On m'oriente, alors je sollicite un PRE  
un Projet de Réussite Elyséenne  
faites vite, il y a un vrai problème  
Mon fils a de mauvaises fréquentations  
Dernièrement il s'est rapproché d'un cousin éloigné  
un mec un peu extrême, Philippe de Villiers  
Je suis le père, je veux bien être partenaire  
Ah, vous préférez que je sois public ?

Alors je veux bien être public !  
Ah, vous me voulez comme partenaire !???  
Bon, c'est pas très clair  
mais je veux bien qu'on m'explique  
D'ailleurs j'ai une idée pour mieux m'associer :  
à mon fils vous lui faites du soutien scolaire  
et à moi vous me donnez un soutien de salaire  
Bon cette idée n'a pas l'air de vous plaire  
Pourtant moi j'accepte tout, j'autorise tout  
pour sortir mon fils du trou  
Vous savez je pense qu'ensemble tout est possible  
Mais ça c'est le problème de la France :  
on regarde tous dans le même sens  
mais on n'y va pas ensemble  
Des fois en pensant à mes enfants je tremble  
L'action est impérative  
appelez quelqu'un qui le connaît  
sa tante Simone Weil... éducative  
Un jour mon fils m'a dit : « travailler plus pour... »  
C'est sa vision du bonheur  
Mais il y a les orphelins de 16heures  
Alors il faut garder plus  
les enfants à l'école  
alors que les journées sont déjà folles  
C'est l'Etat qui contrôle  
et les fonctionnaires qui fonctionnent  
dans des dispositifs qui se fractionnent  
Quelle solution est la bonne ?  
Où tout cela mène  
quand dans l'Ain un jeune de 6è  
en difficulté peut avoir à faire à 16 adultes en une semaine ?  
Je pense que mon fils  
ne s'occupe pas des autres et décide de façon unilatéral  
Je pense qu'il a besoin d'une orthophoniste  
pour mieux écouter  
d'une assistante sociale et d'une psychologue  
pour apprendre à douter  
Moi j'ai besoin d'avoir d'autres avis  
d'autres parents, je vais appeler ceux d'Angela et Berlusconi  
ils sont aussi dans le G20, la même classe que lui  
Voilà, aidez-moi  
Mon fils à des problèmes  
Le comble c'est qu'il délégué de classe  
entre eux les enfants disent : « président de la république »  
mais moi j'ai peur qu'il redouble sa 5è.