



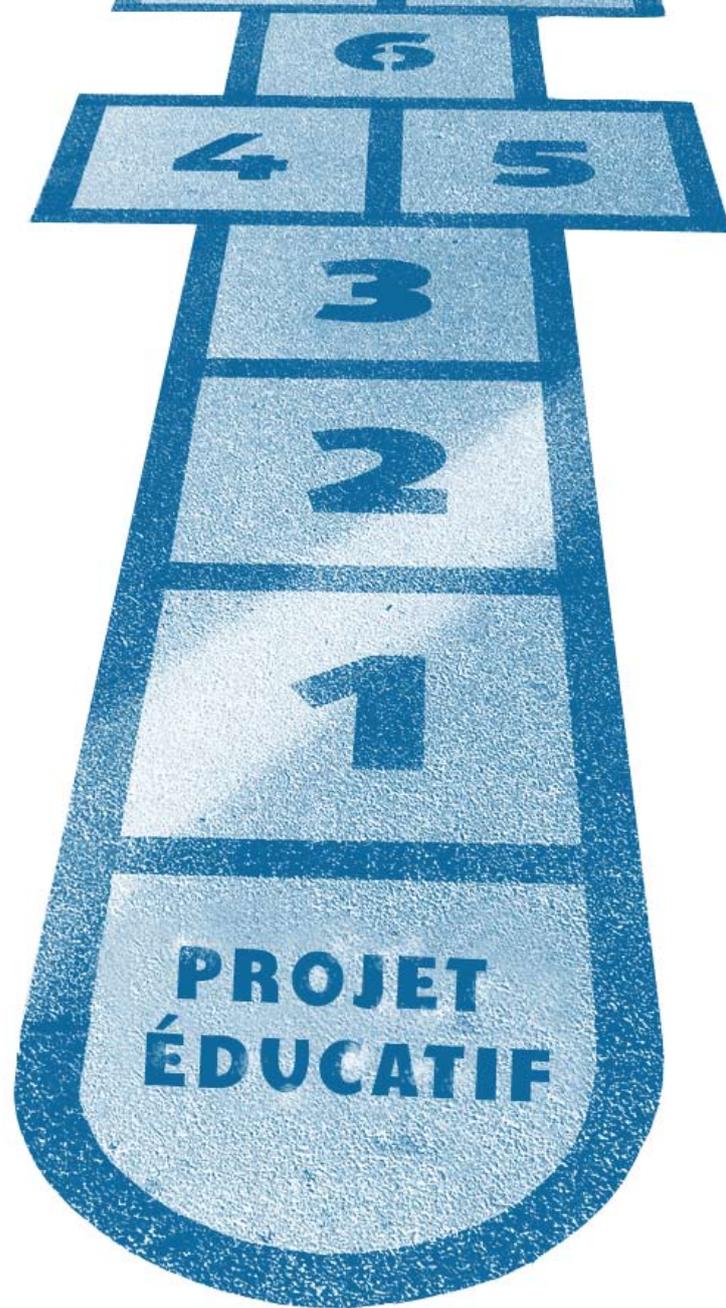
10 atelier
4 régional
de la ville

COMPTE-RENDU DE LA JOURNÉE
DU 9.12.2009 À LA-SEYNE-SUR-MER

éducation et projet de territoire

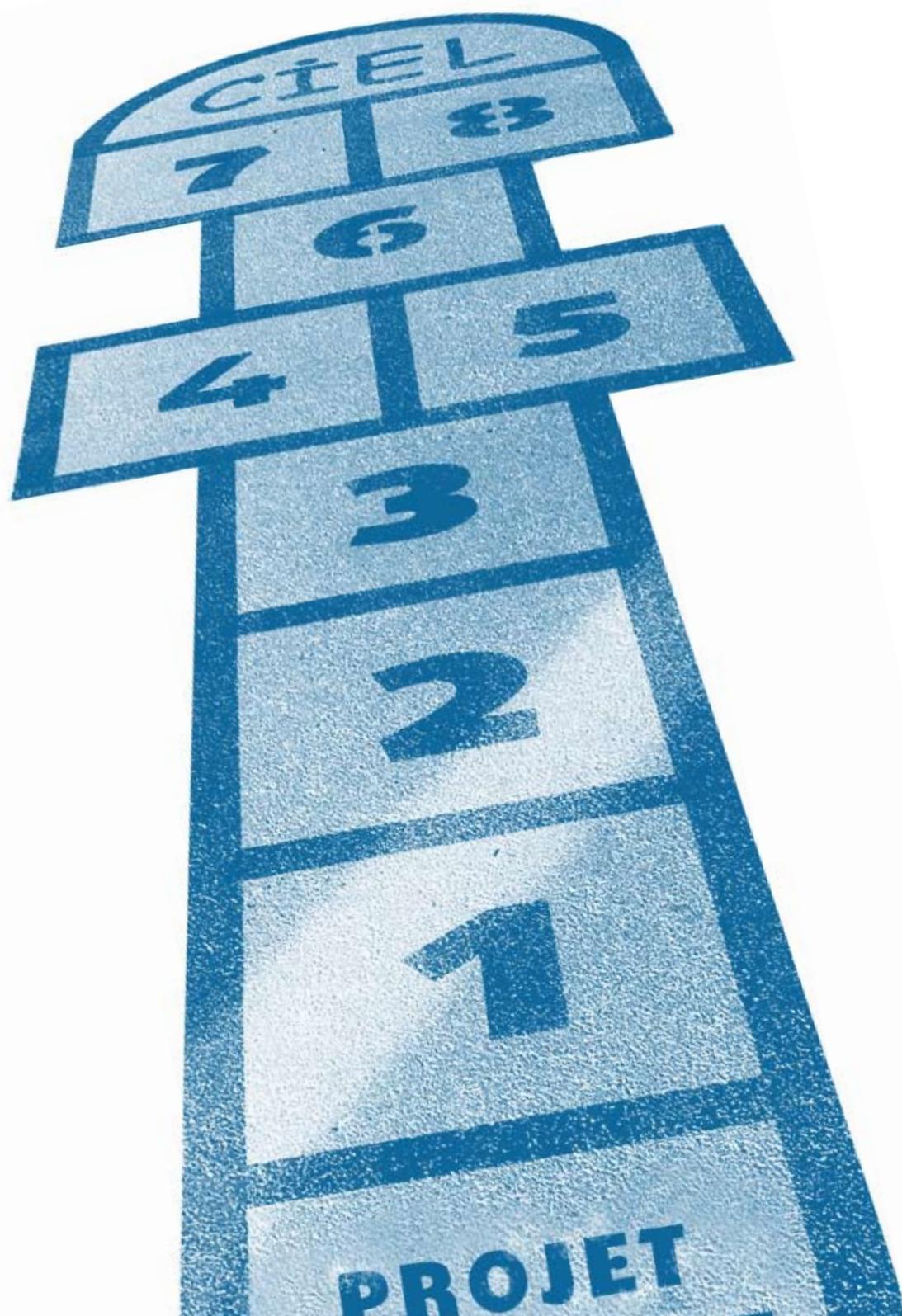


Centre de Ressources pour la Politique de la Ville - PACA



éducation et projet de territoire

Compte-rendu de l'Atelier Régional de la Ville n°16
du 9 décembre 2009 à La-Seyne-sur-Mer



AVANT-PROPOS

Les Contrats urbains de cohésion sociale (CUCS) et les Projets de réussite éducative (PRE), abordant leur dernière année de mise en oeuvre, font actuellement l'objet d'évaluations et de questionnements sur les politiques mises en oeuvre, sur les méthodes employées, et sur les effets produits sur le public, les acteurs, et le territoire. L'un des premiers constats les plus souvent dressés est celui de la complexification de ce champ d'intervention prioritaire pour la politique de la ville. En effet, depuis quelques années, les dispositifs éducatifs se sont multipliés, au point que la Cour des comptes, dans un récent rapport sur *«L'articulation entre les dispositifs de la politique de la ville et de l'éducation nationale dans les quartiers sensibles»*, souligne que *«les interventions menées en direction des quartiers sensibles sont caractérisées par la juxtaposition des initiatives et par la multiplicité des acteurs»* et remarque que *«l'articulation de ces interventions est ainsi jugée variable et aléatoire d'un territoire à l'autre»*.

Projet de réussite éducative, Projet éducatif local, contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, accompagnement éducatif, aide personnalisée, dispositifs relais... Pour s'interroger sur la façon dont ces différents dispositifs sont mis en oeuvre et s'articulent sur un territoire, le Centre de Ressources pour la Politique de la Ville en région PACA a organisé le 9 décembre 2009 une journée de rencontre et d'échange permettant de faire un bilan de la façon dont ont été mis en oeuvre les projets éducatifs sur les territoires prioritaires au cours de ces quatre dernières années.

Comment a-t-on construit des projets éducatifs locaux intégrant harmonieusement les objectifs et les modes d'intervention de l'ensemble des acteurs ?

Quelle complémentarité entre les dispositifs a pu être établie ?

Quelle continuité de l'action éducative entre les temps familiaux, scolaires et de loisirs peut-on observer ?

Quels partenariats entre les différents acteurs (Education Nationale, collectivités territoriales, associations...) se sont mis en place ?

Comment les familles ont-elles été associées au projet éducatif ?

Et au final, quelle plus-value ce foisonnement d'interventions a-t-il apporté aux territoires prioritaires ?

Autant d'interrogations qui ont orienté nos échanges sur les politiques éducatives locales au cours de cet Atelier Régional de la Ville et qui vous sont restituées dans ce document de synthèse...

Toute l'équipe du CRPV PACA, ainsi que les partenaires du Centre de ressources, remercient vivement le collègue Henry Wallon de la Seyne-sur-Mer pour son chaleureux accueil.

SOMMAIRE

- 09 - **Plénière d'introduction**
Les dispositifs nationaux, leur mise en oeuvre et leurs articulations.
par Antoine ANDERSON

- 23 - **Atelier 1**
Projet de territoire et travail en réseau :
comment construire un projet éducatif de territoire ?

- 24 - *Présentation de l'atelier par Ahmar LAHMADI*
- 25 - *Témoignage 1*
Une thérapie de groupe pour constituer un réseau éducatif.
par Eric SERRE
- 26 - *Témoignage 2*
Constituer un réseau... depuis le collège.
par Rodrigue COUTOULY
- 29 - *Débat avec la salle*

33 - **Atelier 2**

Le PRE contribue-t-il à construire durablement un projet éducatif de territoire ?

34 - *Les attentes de l'atelier*

35 - *Témoignage 3*

Un PRE en territoire salonnais.

par Lucien PLANELS

37 - *Témoignage 4*

Observation... hors les murs provençaux : évolution d'un PRE dans le Rhône.

par Sylvie PERLES

39 - *Débat avec la salle*

43 - **Atelier 3**

La participation et la mobilisation des familles dans le projet éducatif de territoire.

44 - *Présentation du film d'introduction*

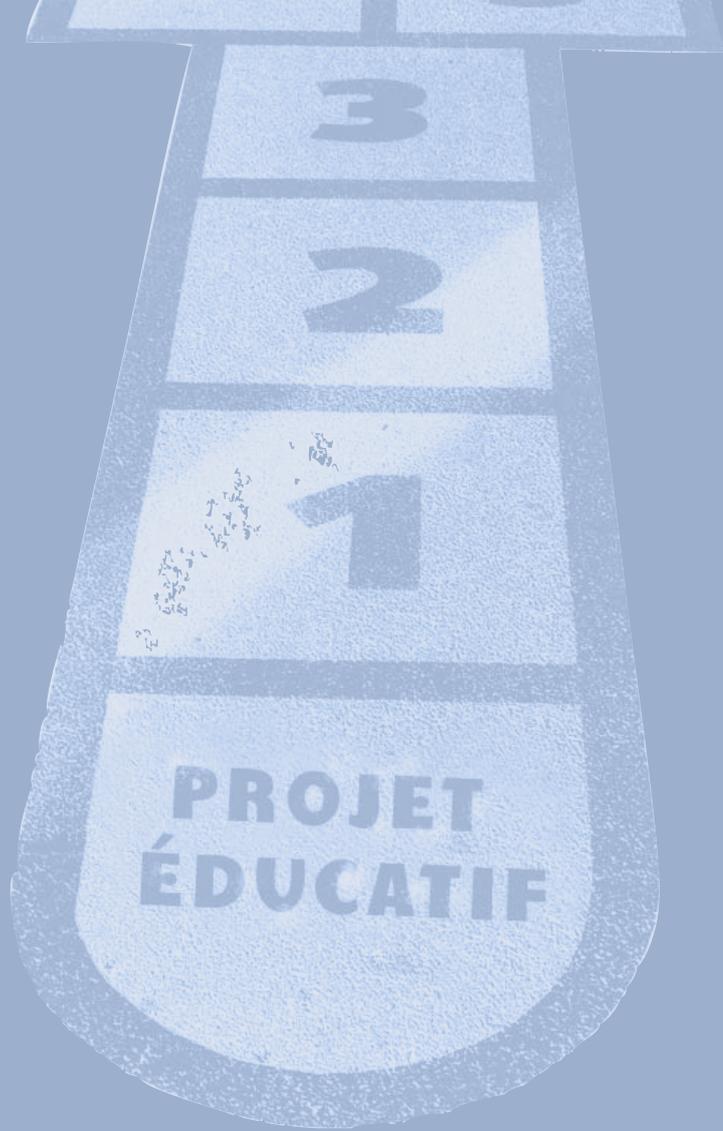
45 - *Témoignage 5*

Les relations «parents-école» : le point de vue d'une maman investie.

par Khardiata N'DIAYE DIATOU

47 - *Débat avec la salle*

53 - **Table ronde de conclusion**



.....

Plénière d'introduction

.....

LES DISPOSITIFS NATIONAUX, LEUR MISE EN OEUVRE, ET LEURS ARTICULATIONS.

par Antoine ANDERSON /
Consultant - Fondateur cabinet GUIDFI

Dans le champ de l'éducation, les dispositifs en faveur de la «réussite éducative» et de « l'égalité des chances» se sont multipliés depuis ces cinq dernières années. Ils visent un même objectif : créer les conditions pour soutenir les individus tenant au mérite, au travail et à la vertu de chacun. L'égalité des chances ambitionnerait de neutraliser les effets de la naissance et des inégalités sociales qui pèsent sur le devenir de ceux qui n'ont pas eu les meilleures conditions de départ Or, pour aussi essentielle que soit l'égalité des chances, cette politique ne vise pas à produire une société égalitaire mais à créer les conditions pour permettre aux individus de concourir à égalité dans la compétition, indique François Dubet. La prudence s'impose dans ce domaine car «*l'ensemble des recherches sociologiques conduites en France et ailleurs montre que ni l'école, ni le marché du travail ne parviennent à effacer les effets des inégalités sociales*», souligne François Dubet.

Dans un premier chapitre, nous rappellerons les nombreuses initiatives récemment mises en place dans ce domaine portées les communes et/ou l'Education nationale. Dans un second chapitre, nous reviendrons sur la définition des quelques notions devenues incontournables qui structurent le champ de l'action éducative et sociale :

réussite éducative - égalité des chances - cohésion sociale.

Dans un troisième chapitre, nous soulignerons les fondamentaux de la Réussite éducative, mise en place à partir de 2005 et qui apparaît comme l'un «des piliers de la politique de la ville».

Dans un quatrième chapitre, nous rappellerons quelques éléments qui caractérisent le contexte éducatif, institutionnel et politique du moment.

Dans un cinquième chapitre, nous mettrons en perspective les avancées remarquables initiées par le dispositif de la réussite éducative et ceux de l'école, qui permettent de croire que la frontière entre le scolaire et le péri-scolaire s'estompe, là où, hier encore, pour certains, elle constituait «un rempart » étanche.

Enfin, nous concluons par quelques propositions pour alimenter nos échanges en atelier et que nous poursuivrons en d'autres lieux, sur nos terrains respectifs.

1. L'ÉTAT DES LIEUX DES DISPOSITIFS DE « RÉUSSITE ÉDUCATIVE » ET DE « L'ÉGALITÉ DES CHANCES »

1.1. Le programme de réussite éducative (Ville / Acisé)

En 2009, le programme comprend 531 projets validés en France métropolitaine et DOM, soit une progression de 10% (+47 projets en 2 ans). En fait, l'essentiel du programme a été mis en place entre 2005 et 2006, puis complété ensuite. Dès la promulgation de la loi instituant le dispositif, le Gouvernement avait à cœur qu'il se mette rapidement en place. Pour la première fois, nous avons pu constater que les moyens étaient mis à disposition alors que les projets n'avaient pas encore été finalisés.

Le programme prévoit également la réalisation d'internat de réussite éducative mais leur mis en place piétine avec 38 internats entre 2005 et 2008, accueillant 800 enfants et aucune réalisation en 2009. Plus récemment une circulaire commune EN/Ville, prévoit que les internats de réussite éducative implantés au sein des établissements publics locaux d'enseignement sont transformés en «internat d'excellence» au plus tard le 31 décembre 2009. Les internats d'excellence, label de la Dynamique espoir Banlieues bénéficieront du grand emprunt pour financer

25 000 places et seront répartis comme suit : 5000 places dans le secondaire, 15 000 places en direction des élèves de classes préparatoires, 5000 places pour les internats de ville communs à plusieurs établissements.

1.11. Couverture territoriale et portage du dispositif

Nous observons que ce sont très majoritairement les communes qui portent le dispositif et non le niveau intercommunal ou communautaire, avec :

- > 718 communes concernant 1 361 quartiers situés en zones prioritaires (ZUS – ZEP – quartiers CUCS), contre :
- > 644 communes en 2008, concernant 1 283 quartiers situés en zones prioritaires (ZUS – ZEP – quartiers CUCS)

Pour autant, le rapport d'évaluation du dispositif en 2009 rappelle qu'une centaine de villes, des plus prioritaires, n'ont pas encore mis en place le dispositif de réussite éducative. Si toutefois, il devait être réalisé, la question de leur financement à moyens constants se posera avec acuité

1.12. Contenu du programme

- Au vu des premiers programmes d'évaluation, le programme comprend les actions suivantes :
- > le soutien scolaire et, secondairement, le renforcement des apprentissages fondamentaux, dans un souci de prévention des difficultés d'apprentissage ;
 - > la socialisation ;
 - > le développement personnel des enfants.

Nous notons que les actions se différencient selon la période de la scolarité de l'enfant : l'apprentissage des fondamentaux et le soutien au cours des périodes de transition pour les 2 à 10 ans (de la dernière section de l'école maternelle à l'entrée en 6ème) ; l'orientation, la déscolarisation, la re-médiation pour les collégiens. S'il apparaît que ces actions s'inscrivent dans la continuité de l'école, à l'avenir il est attendu des actions plus significatives dans le domaine de la parentalité et de la santé.

1.13. Public : la montée en puissance du dispositif

Depuis son origine en 2005, les chiffres montrent une évolution significative des enfants et

des jeunes touchés par le dispositif de la réussite éducative. Chaque année leur nombre progresse de près de 50%. A la fin 2009 : 365 143 enfants et jeunes ont bénéficié du programme, tandis qu'en 2008, ils étaient 244 731 enfants et jeunes et seulement 130 000 enfants et jeunes à la fin 2007.

A la lecture de ces chiffres, nous constatons une accélération de la prise en charge du nombre d'enfants et de jeunes dans le dispositif, moins lié à la mise en place des nouveaux projets qu'à la maturité du dispositif lié à son mode de fonctionnement.

Il convient de distinguer les chiffres ci-dessus, correspondant à l'ensemble du public touché, de ceux qui bénéficient d'un suivi individualisé. En effet, depuis son origine en 2005, il a été comptabilisé à la fin 2009 : 93 581 personnes ayant bénéficié d'un suivi individualisé, comprenant l'étude de leur situation par les équipes pluridisciplinaires et la proposition d'un parcours éducatif. En décembre 2008, ils étaient 68 672 à en avoir bénéficié.

A ce jour, le dispositif semble mieux atteindre sa cible, par la prise en compte individuelle de la situation de chacun et l'organisation de réponses mieux adaptées.

L'âge des bénéficiaires fait apparaître que près de 2/3 du public (64%) concerne les enfants de 2 à 10 ans, dont 50% de 6 à 10 ans. L'autre tiers (36%) concerne les collégiens de 11 à 16 ans. Quant à la répartition par sexe, 57% sont des garçons et 43% des filles.

1.13. Le coordonnateur : poste clef du dispositif

En 2009, c'est près de 880 équipes de réussite éducative comprenant près de 1 300 personnes occupant la fonction de coordonnateurs ou de référents de parcours, et plus de 1 200 équipes pluridisciplinaires de soutien (1 214).

La fonction clef du dispositif est assurée par le coordonnateur. Il (elle) est rattaché(e) hiérarchiquement aux structures porteuses : Centre communal d'action social ou de la Caisse des écoles ou d'un Groupement d'intérêt public ou encore d'un Etablissement public d'enseignement éducatif. Parfois le poste peut être

rattaché fonctionnellement à d'autres services ou il assure le bon fonctionnement et la continuité du projet. Il est chargé de :

- > organiser les relations entre les différents partenaires et de veiller à leur implication : Education nationale, collectivités, associations, organismes (CMPP...);
- > permettre la bonne mise en oeuvre du projet local, notamment à travers des documents cadres de référence : protocoles de travail inter institutionnel, protocole d'accord parental, charte de confidentialité ;
- > préparer les réunions des équipes pluridisciplinaires de soutien ;
- > faciliter le lien avec les parents et l'environnement de l'enfant, afin que les actions qui sont destinées à ce dernier soient bien acceptées et mise en oeuvre ;
- > établir un suivi administratif et financier ;

1.14. Le coordonnateur :

Le coût du dispositif, inscrits en autorisation d'engagement au budget 2010 s'élève à 90 M euros / an. A la fin 2009, de nombreuses inquiétudes exprimées par les élus locaux se sont élevées, à propos du devenir du dispositif, en raison de :

- > déclarations tardives et semblant hésitantes du gouvernement, à la veille du vote de la loi de Finances et de l'adoption du budget de la ville ;
- > une progression de plus en plus importante de la part des collectivités dans le financement du programme (de 30 M d'euros en 2008 à 43M d'euros en 2009), du fait d'une réduction progressive de la part de financement de l'Etat dans le dispositif ;
- > une volonté de l'Etat de conditionner son financement au respect des fondamentaux du dispositif (approche globale et individualisée + organisation de parcours) et au potentiel financier des communes.

Face à ses inquiétudes exprimées dès l'origine en 2005, certaines collectivités ont commencé à anticiper la fin du dispositif.

Pour rassurer, la secrétariat d'Etat à la ville a réaffirmé à Rennes au cours des rencontres de la réussite éducative la volonté du gouvernement de poursuivre le programme et d'affirmer qu'il constitue l'un des piliers de la politique de la ville.

CHIFFRES CLEFS

531 projets de PRE validés au niveau national en 2009.

718 communes concernées par un PRE, fin 2009.
1361 quartiers impactés.

365 143 enfants et jeunes ont bénéficié d'un PRE depuis son origine.

NOUS OBSERVONS QUE SI LE NOMBRE DE PROJETS A PEU ÉVOLUÉ EN 4 ANS, PAR CONTRE, IL S'EST ÉTENDU EN TOUCHANT UN PLUS GRAND NOMBRE DE COMMUNES ET DE QUARTIERS.

1.2. Le programme de l'éducation prioritaire (Éducation nationale)

> 254 réseaux « ambition réussite » (RAR), arrêtés au niveau national :

- 254 collèges
 - 1 750 écoles de secteur associées.
- Ils scolarisent près de 260 000 écoliers et 122 700 collégiens (5% environ des élèves).

L'accent est porté sur l'amélioration du pilotage et sur l'innovation pédagogique.

> 856 réseaux de « réussite scolaire » (RRS), arrêtés par les académies :

- 856 collèges
 - 5 239 écoles de secteur associées
- Ils scolarisent environ 800 000 écoliers et 400 000 collégiens (15% environ des élèves).

Coût du dispositif de l'éducation prioritaire, inscrit en AE au budget 2009 : 1 094 milliards d'euros. Le ministère informe qu'il investit près de 15% de moyens en plus par élève dans l'éducation prioritaire.

L'objectif reste la réduction des écarts en matière de résultats scolaires entre les élèves scolarisés dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire et les établissements de son environnement.

Les travaux de suivi de l'expérimentation mettent en évidence les pistes à approfondir :

- > le renforcement du soutien apporté aux élèves en difficulté ;
- > une meilleure articulation entre les écoles et les collèges ;
- > l'implication des corps d'inspection, qui permet un accompagnement et une formation renforcés des équipes pédagogiques ;
- > la cohérence des temps scolaires et périscolaires ;
- > l'importance notable des actions en direction des familles.

Je note particulièrement les deux dernières pistes, qui, de mon point de vue, ouvrent des espaces d'échanges et de coopération pour définir des modes d'action complémentaires, concertées et coordonnées entre les acteurs

de la réussite éducative et ceux de la réussite scolaire.

1.3. Les actions au titre de l'égalité des chances portées par l'Éducation nationale

1.3.1. Les actions portées dans le cadre du « Plan Espoir Banlieues », s'appliquant exclusivement sur 215 quartiers prioritaires

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, bien qu'annoncées en faveur des 215 quartiers, les mesures s'appliquent inégalement dans ces territoires les plus prioritaires des prioritaires.

> Le développement des écoles de la deuxième chance

Le déploiement des écoles de la deuxième chance a pris du retard, sans qu'on en connaisse bien la raison. Malgré tout l'intérêt que représente ce dispositif et les nombreux effets d'annonce, leur développement reste très en deçà des besoins. Le Réseau E2C France compte 16 membres et gère 41 sites en 2008, répartis sur 12 régions et 25 départements, pour 3 713 jeunes accueillis en 2007. L'accélération de ce dispositif proviendra moins d'un hypothétique plan de relance pour soutenir les projets sociaux innovants que (peut-être) des orientations en cours d'une politique de la jeunesse à caractère expérimentale, actuellement impulsée par le nouveau commissaire à la jeunesse (Martin Hirsch). cf. [tableau 1](#)

L'accélération de ce dispositif proviendra moins d'un hypothétique plan de relance pour soutenir les projets sociaux innovants que (peut-être) des orientations en cours d'une politique de la jeunesse à caractère expérimentale, actuellement impulsée par le nouveau commissaire à la jeunesse (Martin Hirsch).

> Le développement des internats d'excellence

« Les internats d'excellence ont vocation à accueillir les élèves issus des établissements des zones d'éducation prioritaire et des quartiers de la politique de la ville. Mis en place

pour promouvoir l'égalité des chances et la mixité sociale, ils offrent un cursus éducatif complet à des collégiens, lycéens et étudiants motivés, qui ne bénéficient pas d'un environnement favorable pour réussir leurs études ». Les internats offrent une pédagogie innovante et un accompagnement personnalisé renforcé comprenant : une aide aux devoirs – des activités scientifiques, sportives et culturelles – des partenariats et jumelages européens – un accès aux nouvelles technologies.

Au 10 février 2010, il existerait 2900 places d'internats d'excellence. A la rentrée 2008-2009, il y avait 1 653 places labellisées, comprenant 655 internes répartis dans 169 établissements. L'objectif est d'atteindre 3 000 places dans les 3 ans (fin 2011) et 4 000 (fin 2013). Insuffisamment financés malgré les effets d'annonce depuis plusieurs années, le programme vient d'être doté d'un fonds de développement avec 200 millions d'euros, géré par l'ANRU pour créer une dizaine de nouveaux internats et l'extension ou la rénovation d'internats existants. Initié par le programme « Espoir Banlieues », soutenu par ce nouveau fonds, le programme semble dopé avec des effets d'annonce multiplicateurs : les 4000 places sont annoncées à l'horizon de 2011 et non plus fin 2013 (comme annoncé en 2008 au lancement de Espoirs banlieues) et l'objectif s'établit à ce jour à 20 000 places d'ici quelques années, selon la communication en conseil des ministres le 10 février 2010⁽¹⁾.

> Le busing

Emprunté à des méthodes anglo-saxonnes, le « busing » consiste à emmener des élèves par car scolaire dans d'autres écoles de la ville considérées comme plus favorisées, en vue de favoriser la mixité scolaire.

En 2008, cela concerne une petite dizaine de projets, à partir de la demande de communes volontaires. L'une d'entre elles se situe à Courcouronnes en Essonne et s'inscrit dans un cadre communal très particulier (disparités socio-économiques, environnementales et géographiques très fortes – indicateurs de l'école très différenciés).

> [tableau 1](#) : état des lieux des E2C en Ile-de-France

Département	75	77	78	91	92	93	94	95
E2C en exercice	1 site	1 site	3 sites	1 site		4 sites		
	Paris 20 ^{ème}	Montereau	St-Quentin-en-Yvelines Mantes Les Mureaux	Ris-Orangis		La Courneuve La Plaine-St-Denis Sevran Rosny-Sous-Bois		
Projets d'E2C	Projet antenne 18 ^{ème}	Projet 2 ^{ème} site à Melun (2009) puis Meaux et Chelles		Projet 2 ^{ème} site au Parc de Courtabeuf	Projet de création		Projet de création	Projet de création

L'expérimentation du busing est suivie par un comité de pilotage et est assortie d'indicateurs de résultats :

- > les scores de réussite aux évaluations nationales C.M.2 ;
- > le taux de maintien en C.M.2 ;
- > l'obtention du B.21 et l'attestation en langue vivante pour les élèves des deux écoles.

> Les banques de stages

Mise en place depuis la rentrée scolaire 2008-2009 après une expérimentation dans 14 académies au cours de l'année scolaire 2008, cette initiative avait fait l'objet de demandes expresses de la part des acteurs de la ville au cours des rencontres territoriales organisées à l'automne 2007. L'injonction de l'Education nationale en direction de tous les élèves de 3ème et de seconde, sans qu'une partie des jeunes concernés puisse suivre effectivement les stages, est vécue comme injuste et inégalitaire par les jeunes et leurs familles.

La création d'une banque de stages vise à favoriser l'insertion professionnelle et sociale de tous les élèves et à permettre une plus grande équité dans l'accès aux stages. Elle nécessite un partenariat étroit avec les acteurs du monde du travail, notamment les organisations patronales, dans le cadre du dispositif « mobilisation - stage » instauré avec le MEDEF.

Principes de fonctionnement

- > création d'une cellule « école-entreprise » au niveau académique et animation du réseau des délégués aux entreprises dans chaque établissement afin de valoriser et de diffuser les bonnes pratiques ;
- > une personne chargée au niveau local de la relation école-entreprise assure une veille sur les offres non pourvues afin de mettre en relation des élèves en recherche de stages et des entreprises ;
- > signature de conventions avec des branches professionnelles pour alimenter la base de données des stages mis à disposition ;
- > recherche permanente de nouveaux partenaires : unions patronales régionales et départementales, branches professionnelles, entreprises, comités locaux école-entreprise ;
- > mise à disposition dans chaque établissement d'un logiciel permettant, entre autres, d'éditer des conventions de stage et de diffuser l'information auprès des élèves.

> L'accentuation de la lutte contre le décrochage et l'absentéisme scolaire dans les quartiers avec l'annonce de la création de 5 000 médiateurs de réussite scolaire.

Au nom de la réussite de tous les élèves, notamment ceux des quartiers les plus défavorisés, l'Éducation nationale annonce comme une priorité la question du décrochage et de l'absentéisme. Pour ce faire, elle s'inscrit dans le plan « Espoir banlieues ».

Impulsée dans les 215 quartiers les plus prioritaires des territoires prioritaires, touchant 332 établissements et concernant potentiellement 200 000 élèves, la lutte contre le décrochage et l'absentéisme mobilise au plus haut niveau (académique) les acteurs de l'Education nationale et de la Ville (préfet) pour construire une réponse locale à ce problème.

Nous observons combien cette problématique tarde à trouver une réponse sur le terrain, plusieurs années après la clôture du programme interministériel de recherches sur les processus de déscolarisation, coordonné par Dominique Glasmann. Nous notons également que les moyens ne sont pas encore à la hauteur des enjeux et que les initiatives sont dispersées, sans coordination. L'initiative ciblée sur un nombre réduit de quartiers ne prend en compte que partiellement ce problème qui reste majeur et affecte également de nombreux établissements hors de la géographie prioritaire.

Le plan Espoir Banlieues, piloté par les services académiques en région prévoit :

- > la mise en place d'une coordination locale dans chacun des 215 quartiers prioritaires afin d'améliorer le repérage et la prise en charge des jeunes décrocheurs, qu'ils aient moins de 16 ans ;
- > l'établissement de recensements effectués par les établissements scolaires, la mission générale d'insertion ainsi que les centres d'information et d'orientation ;
- > la réalisation d'un diagnostic de la situation locale, établi par l'ensemble des partenaires ;
- > la mise au point d'un plan d'action visant à offrir, sans délai, une réponse adaptée à chacun des jeunes concernés : re-scolarisation, formation, insertion, remobilisation ;
- > le pilotage, avec une réunion mensuelle, des différents partenaires afin d'ajuster les solutions proposées.

Avec pour objectif affiché : la réduction de 10% par an du nombre de jeunes décrocheurs et l'augmentation de 10% du nombre de ceux qui auront reçu une solution d'orientation positive.

1.32. Actions portées par le ministère de l'Éducation nationale, destinées sur la base du volontariat à des enfants éprouvant des difficultés

> L'aide personnalisée, en direction des élèves du primaire en difficulté

L'aide personnalisée a pour objectif de réduire le nombre d'enfants en grande difficulté scolaire à la fin de l'école primaire, qui représentent aujourd'hui environ 15% des élèves. L'aide personnalisée comprend deux heures chaque semaine, conduites par un enseignant, en complément des heures de classe. L'organisation de cette aide est proposée par le conseil des maîtres de l'école

et validée par l'inspecteur de l'Éducation nationale. Avant d'être mise en oeuvre, elle est proposée aux parents et doit faire l'objet de leur accord.

Au final, on observe qu'à la lecture des choix faits par les écoles la mise en place de l'aide personnalisée est ainsi organisée :

- le midi : 42,49% des élèves ;
- le soir : 32,69% des élèves ;
- le matin : 12,93% des élèves ;
- autres formules (matin et soir ; le mercredi matin) : 13%.

Nous observerons que l'aide personnalisée recoupe dans le même temps les activités proposées au sein de l'école dans le cadre de l'accompagnement éducatif et celui de l'aide au travail scolaire, qui sont également assurés par les enseignants.

> Stages de remise à niveau pour les élèves de C.M.1-C.M.2

Organisation par les inspections académiques dans les établissements scolaires ou tout autre lieu approprié, de stages gratuits pour les élèves de C.M.1 et de C.M.2, pendant les vacances de printemps et d'été. Mise en place de groupes de 5 à 6 élèves, pendant 5 jours avec 3 heures d'enseignement par jour en français et en mathématiques.

Animé par des enseignants volontaires du premier degré, rémunérés par des heures supplémentaires défiscalisées et exonérées de cotisation sociale.

Public touché en 2008

- stages de printemps : 15 000 enseignants / 83 000 élèves ;
- stages juillet : environ 10 000 enseignants / 50 000 élèves ;
- stages août : 12 000 enseignants / 65 000 élèves.

> L'accompagnement éducatif

Mesure phare du gouvernement pour soutenir les élèves après les cours en leur proposant une aide aux devoirs et aux leçons, un renforcement de la pratique des langues vivantes, des activités culturelles, artistiques et scientifiques ou une pratique sportive. L'accompagnement éducatif s'organise dans les établissements sous la conduite des enseignants et se déroule pendant 2 heures sur 4 jours par semaine au cours de l'année scolaire.

Sa mise en place est progressive et prévoit :

- rentrée 2007 : expérimentation dans les collèges en « éducation prioritaire » ;
- rentrée 2008 : généralisation dans les collèges et expérimentation dans les écoles en relevant de l'éducation prioritaire ;
- rentrée 2009 : généralisation à l'ensemble des écoles. Dans les faits, nous savons aujourd'hui que la généralisation pour l'ensemble des écoles ne se réalisera pas.

Public touché...

- dans les collèges :
 - 710 227 collégiens du public, soit 30% des effectifs, bénéficient du dispositif dans tous les collèges ;
 - 4,5 millions d'heures sont consacrées à l'accompagnement éducatif par 74 878 intervenants, dont 60,8% d'enseignants ;
 - taux d'encadrement d'un intervenant pour 9 collégiens.
- dans les écoles :
 - 170 669 élèves de l'école élémentaire publique de l'éducation prioritaire, soit 25,3% des effectifs, organisé dans 3 072 écoles ; la répartition montre que ce sont très majoritairement les écoles du réseau de l'éducation prioritaire qui en bénéficient avec 801 écoles des réseaux « ambition réussite » (R.A.R.), soit 84% d'entre elles et 2 271 écoles des réseaux de réussite scolaire (R.R.S.), soit 75% d'entre elles.

Personnel

Les professeurs sont secondés par des assistants d'éducation, des assistants pédagogiques et des assistants de langue. Certaines activités sont animées par des intervenants d'associations agréées, des artistes, des étudiants, des personnels des collectivités territoriales. Il est à noter que les activités se répartissent comme suit... cf. tableau 2

Coût

323 M euros sont inscrits en 2009 pour le financement de l'accompagnement éducatif. C'est près de 4 fois plus que le dispositif de réussite éducative (90 M euros / an). L'accompagnement éducatif participe de la profusion de l'offre en matière de soutien aux élèves, qui s'inscrit soit dans le prolongement du service des enseignants à l'école, soit dans le cadre du volontariat des enseignants (stages de remise à niveau), soit dans le cadre des initiatives hors temps scolaire portées par les associations et les collectivités locales (CLAS et autres initiatives d'accompagnement à la scolarité).

> Le dispositif de réussite scolaire expérimenté dans 200 lycées

Tout le long de l'année scolaire...

Sur la base du volontariat, l'expérimentation

est proposée à des élèves en difficulté et à ceux aspirant à un parcours d'excellence qui souhaitent disposer d'un appui personnalisé. Il permet aux lycéens d'acquérir les bases méthodologiques indispensables à l'élaboration de leur projet d'orientation, à la poursuite d'études supérieures ou, plus directement, à leur remise à niveau dans une discipline particulière.

Public touché

- > 23 051 lycéens inscrits, soit 16 % des effectifs des lycées concernés ;
 - > 2 344 adultes encadrent le dispositif, dont 1432 enseignants (soit 61% des intervenants), 611 assistants d'éducation/pédagogiques (26 %).
- Un taux d'encadrement d'un intervenant pour 10 élèves.

Organisation de stages pendant les vacances scolaires

- Août 2008 : 1^{ère} session d'expérimentation, organisée dans 193 lycées ; 5 150 élèves, encadrés par près de 1 100 adultes (60% d'enseignants).
- Vacances de Toussaint 2008 : 7 211 élèves encadrés par environ 1 100 intervenants, dont 612 enseignants (soit 56% des intervenants), 291 assistants d'éducation/assistants pédagogiques (26%).

1.33. Actions portées, à l'initiative des collectivités locales en direction du plus grand nombre et sur la base du volontariat (inscriptions)

> Projet éducatif local (PEL)

Initiés depuis le début des années 2000 et portés par les collectivités locales, les projets éducatifs locaux contractualisés avec la DDJS (contrat éducatif local) et/ou la CAF (contrat temps libre, puis contrat enfance jeunesse) ont mis en place de nombreuses activités à caractère éducatif, sportif et culturel en direction du plus grand nombre après la classe. Ces initiatives se trouvent concurrencées par la mise en place, à l'initiative de l'Education nationale, de l'accompagnement éducatif.

> Accompagnement à la scolarité

Labellisés CLAS ou non, les actions se déroulent dans des locaux municipaux (centres de

loisirs, maison de l'enfance, lieux d'accueil pour les jeunes, etc.) ou des locaux associatifs (centres sociaux, associations de proximité, etc.).

> Accueil éducatif pendant les vacances scolaires

Organisation de cours de soutien organisés pendant les vacances scolaires en direction de tous les enfants et les jeunes qui le souhaitent.

1.34. Actions diverses à l'initiative de Grandes écoles ou d'associations

Nous nous contenterons de citer sans les développer d'autres initiatives ci-dessous :

> [Le tutorat auprès de lycéens développé par de Grandes écoles ou leurs associations d'élèves](#) car cette formule relève partiellement de l'enseignement supérieur.

> [Le soutien scolaire proposé dans les quartiers par de nombreuses associations locales ou nationales à caractère caritatif ou social](#) au titre de l'aide aux devoirs et assuré par des bénévoles ou des vacataires rémunérés.

NOTE : Les cours particuliers payants proposés par des organismes privés, qui sont en pleine expansion, ne peuvent bien sûr être considérés comme relevant des dispositifs publics de l'égalité des chances.

+ ZOOM SUR QUELQUES ACTIONS PORTÉES PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

> L'AIDE PERSONNALISÉE

Public concerné : primaires éprouvant des difficultés scolaires

Quand : en complément des heures de classe

Temps : 2 heures (midi, soir ou matin)

Personnel : enseignant en service

> STAGE DE REMISE À NIVEAU

Public concerné : élèves du CM1 et de CM2

Quand : vacances scolaires de printemps et été

Temps : 2 heures (midi, soir ou matin)

Personnel : enseignant volontaire

> L'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF

Public concerné : primaires et collégiens sur la base du volontariat

Quand : en complément des heures de classes

Temps : 2 heures (midi, soir ou matin)

4 jours/semaine

Personnel : enseignant en service

+ personnels extérieurs

Parents : Accord nécessaire

> LE DISPOSITIF DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Public concerné : lycéens éprouvant des difficultés et sur la base du volontariat

Quand : en complément des heures de classe

Où : principalement dans les sites

de l'Education prioritaire

Personnel : enseignant en service

> tableau 2 : la répartition des domaines d'activité

Activités	Aide au travail scolaire	Culture	sport	langues
Etablissements				
Collèges	64,4 %	21,1 %	11,3 %	3,2 %
Ecoles	64,6 %	20,3 %	15,6 %	

2. RÉFLEXIONS... SUR DES NOTIONS CLEFS

2.1. Réussite éducative

La notion de réussite ne se limite pas aux seules réalités vécues dans le cadre de la dimension scolaire. L'école ne peut plus prétendre intervenir seule pour faire face aux phénomènes de rupture scolaire, aux conditions sociales et familiales et aux difficultés socio-éducatives, qui agissent, notamment, sur la réalité scolaire.

La réussite éducative met l'accent sur l'ensemble des aspects socio-éducatifs, qui touchent aux conditions matérielles des familles et à leurs effets sur la scolarité, la socialisation⁽²⁾, l'intégration et le sentiment d'appartenance à une même communauté.

Dans une approche plus humaniste

Prenant appui sur l'exemple du PEL de Brest, la réussite éducative couvre plusieurs aspects interdépendants. Il s'agit de favoriser le développement des ressources de l'enfant au niveau de la construction de son identité, de l'acquisition de savoirs fondamentaux, de ses capacités à vivre en société pour lui permettre de devenir acteur de son parcours, dans le respect de lui-même et d'autrui. Et ceci non uniquement à l'enfance ou à l'adolescence, mais tout au long de la vie.

Elle se déclinerait en 4 axes :

- > L'estime de soi et la confiance en soi comme capitaux personnels, indispensables à la construction d'une trajectoire personnelle positive : l'épanouissement de l'enfant, sa capacité à construire son identité propre, à développer une vie intérieure harmonieuse et riche. Un enfant dont les besoins premiers (nourriture, logement, habillement, affection) ne sont pas satisfaits n'est pas en position favorable du point de vue de la réussite éducative, de même qu'un enfant qui n'est pas respecté en tant que tel.
- > La capacité à vivre en société, à entrer en relation avec autrui, dans le respect des autres et de soi-même : en tant qu'être social, tout enfant doit pouvoir vivre en société avec les individus qui la composent.
- > L'acquisition d'une capacité d'insertion scolaire et professionnelle ;
- > La mise en oeuvre d'un projet personnel à partir de la mobilisation de l'ensemble de ses ressources.

La réussite éducative ainsi définie est le fruit d'une éducation partagée mise en oeuvre par l'ensemble des acteurs, qui interviennent auprès de l'enfant au premier rang desquels se trouvent les parents et la famille, les acteurs de l'institution scolaire et tous ceux qui sont en lien avec l'enfant durant son temps libre, qu'ils soient professionnels ou bénévoles.

2.2. L'égalité des chances

L'égalité des chances vise à faire en sorte que chacun dispose des « mêmes chances », en assurant une équité de traitement pour les individus, quels que soient leurs origines, leur sexe, leur situation sociale et de santé, leurs convictions ou leurs croyances. C'est le droit égal pour chacun de faire ses preuves et d'exploiter ses talents, le droit de réussir autant qu'on le peut et qu'on le mérite, sans rester prisonnier de son origine, de son milieu, de son statut social.

L'égalité des chances ne repose plus sur une égalité supposée ou le traitement des inégalités, elle admet une inégalité « juste » ou « acceptable » et cherche à « minimiser les inégalités et à maximiser le capital social et le sentiment d'appartenance à une même communauté », selon la définition que propose le conseil de l'Europe.

L'égalité des chances doit d'abord être l'occasion de rétablir, en premier lieu, l'égalité effective des droits pour chacun. Mais l'égalité des chances est plus fondée sur l'équité que sur l'égalité effective de chacun. L'équité reconnaît les droits de chacun mais pour favoriser une plus « juste mesure » pour rendre acceptable une forme d'inégalité, elle suggère une logique de moyens différenciés, ciblée sur des publics repérés, afin de favoriser de meilleures conditions susceptibles d'accroître leurs opportunités de réussite, leur capacité à agir et de renforcer leurs liens d'appartenance.

2.3. Cohésion sociale

La cohésion sociale comporte 3 composantes : l'égalité, le lien social et l'unité. La cohésion sociale est la capacité d'une société à assurer le bien-être de tous ses membres, à minimiser les disparités et à éviter la polarisation. Selon le conseil d'analyse stratégique, pour assurer la cohésion sociale, il est suggéré que soit repensé les processus d'intégration sociale qui :

- > contribue à renforcer le sentiment d'appartenance collective autour de valeurs, de normes et de règles communes ;
- > permettre la compatibilité des mondes sociaux par une prévention et une gestion adaptée des conflits potentiels, en repensant les modes de construction de l'intérêt général ;
- > s'assurer que ces mondes sociaux ne sont pas des mondes clos par :
 - le dialogue et l'échange entre individus de mondes sociaux différents ;
 - la mobilité des individus pour circuler d'un monde à l'autre.

De fait, la cohésion est qualifiée par un état social dans lequel les écarts entre les individus et les groupes sociaux seraient réduits ou du moins acceptables, où sont maximisés la capacité de chacun à agir de manière autonome et où les individus seraient insérés dans des liens d'appartenance leur donnant le sentiment d'être membres à part entière d'une même communauté pacifiée.

Ici, c'est la question de l'intégration, de l'égalité des chances et de la justice sociale qui nous intéresse et qui est traitée par la mise en oeuvre de programmes d'action qui agissent sur la prévention de l'exclusion et de la pauvreté, la réduction des inégalités sociales et la promotion de l'égalité (égalité des chances – lutte contre les discriminations et promotion de la diversité), mais aussi le lien social, le « mieux vivre ensemble » et la mobilité sociale, pour éviter que les communautés ne vivent dans des mondes clos.

3. RAPPEL DES FONDAMENTAUX

> tableau 3 : objectifs, perspectives et voies de la cohésion sociale

Objectifs	Perspectives	Voies
<ul style="list-style-type: none"> > Minimiser les disparités > Assurer le bien-être de tous ses membres. > Repenser les processus d'intégration sociale. 	Le sentiment d'appartenance collective.	<ul style="list-style-type: none"> > Renforcer autour de valeurs, de normes et de règles communes
<ul style="list-style-type: none"> > Agir pour une gestion adaptée des conflits potentiels. > Assurer le bien être de tous ses membres. 	Une meilleure compatibilité des mondes sociaux.	<ul style="list-style-type: none"> > Repenser les modes de construction de l'intérêt général.
<ul style="list-style-type: none"> > Eviter la polarisation. 	Des mondes sociaux qui ne sont pas des mondes clos.	<ul style="list-style-type: none"> > Organiser le dialogue et l'échange entre individus de mondes sociaux différents. > Permettre la mobilité pour circuler d'un monde à l'autre.

DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

3.1. Les principes de la réussite éducative

> Premier principe :

la co-gouvernance et le partenariat

> Structure juridique autonome avec comptabilité publique (CCAS) ou Caisse des écoles ou un Groupement d'intérêt public (GIP) ou encore un établissement public local d'enseignement (EPL) ;

> le dispositif de réussite éducative mobilise les acteurs concernés (collectivités, préfecture, Education nationale, CAF...) au sein d'un comité de pilotage local et d'un comité technique ;

> la mise en place d'équipes pluridisciplinaires de soutien (EPS). Ces équipes sont composées d'acteurs en capacité de prendre en charge les enfants selon leurs compétences (travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés, psychologues, membres des équipes de l'Education nationale...).

En 2008, les choix font apparaître

le portage suivant :

- les CCAS : 48,96 % ;
- les caisses des écoles : 32,29 % ;
- les EPL : 9,90 % ;
- les GIP : 7,12 % ;
- les régies personnalisées et autres situations : 1,74 %.

> Deuxième principe :

un programme d'actions, qui s'adresse aux enfants dans leur globalité, dans une « approche individualisée »

Une approche globale et « individualisée » de soutien et d'accompagnement des enfants ou des jeunes en « fragilité » au moyen d'un programme intervenant au bénéfice des enfants et de leurs familles, dans les domaines éducatif, périscolaire, culturel, social ou sanitaire.

Après un repérage des publics cibles, principalement à partir des établissements scolaires, le programme vise à apporter des réponses adaptées, en mobilisant une équipe pluridisciplinaire et en associant les parents, en vue d'élaborer un « parcours éducatif » individualisé pour chaque enfant et chaque jeune.

En 2008, il a été observé que :

- les PRE font preuve d'une grande réactivité. En effet, le délai moyen entre le repérage d'une situation et son étude par l'équipe plu-

ridisciplinaire de soutien est de 20 jours ;

- un parcours type pour un enfant bénéficiant du PRE est de 1,5 an en moyenne.

> Troisième principe :

il est possible de s'appuyer sur des actions collectives pour élaborer le « parcours éducatif »

Les préconisations de l'équipe pluridisciplinaire de soutien vont s'appuyer sur des actions d'ores et déjà mises en oeuvre sur le territoire de la ou des commune(s) concernée(s). Cependant, afin de répondre à des besoins spécifiques, le PRE peut également financer des actions collectives : ateliers parentalité, ateliers santé, soutien scolaire spécifiques, activités éducatives et sportives, qui se déroulent en petit collectif.

> Quatrième principe :

la continuité institutionnelle à assurer

Par l'activation des missions respectives de chacun :

- l'Education nationale repère les enfants en difficulté et assure la cohérence des différents types d'aides apportées en matière de soutien scolaire ;
- les services sociaux du Conseil général et de la CAF apportent leurs compétences, respectivement, en matière de protection de l'enfance et de soutien à la famille.

3.2. Les fondamentaux du dispositif ⁽³⁾

3.2.1. Public cible

Enfants et jeunes de 2 à 16 ans (jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire).

Ici, c'est la notion de « fragilité » - présente dans les textes mais on définit - qui suscite l'approche en direction d'un public cible. Il revient au local de définir le public cible et la notion de « fragilité ». Sur ce point on observe des contenus différents.

Définir cette notion et donc qualifier le public cible c'est s'inscrire dans un double mouvement : d'une part mobiliser et associer les partenaires locaux, d'autre part lui donner sens et la relativiser (la notion de fragilité) selon son contexte local. Le diagnostic devrait être le principal outil pour comprendre, objectiver et donner du sens à cette définition. Or, il n'existe pas partout et, quand cet investissement a eu lieu, il n'a pas été régulièrement mis à jour. L'absence de diagnostic préalable et régulièrement tenu à jour limite de fait

le partenariat, qui doit être mobilisé autour d'une connaissance partagée de la situation locale, susciter l'adéquation de plans d'actions adaptés aux réalités et investir dans un suivi et autant que possible une évaluation en continu pour mesurer les résultats et les effets du programme.

3.2.2. Action individualisée et adaptée

Pour mettre en place le soutien personnalisé, le programme de réussite éducative prévoit des actions diversifiées qui prennent appui sur des initiatives existantes et innovantes afin d'apporter une réponse adaptée aux situations individuelles et familiales.

A. L'accompagnement éducatif qui vise l'action individualisée comprend :

- la référence au diagnostic sur les critères retenus de la « fragilité », qui prend en compte, pour chaque enfant, les effets connus en matière de résultats et de comportement à l'école ainsi que des conditions matérielles de vie de la famille qui pèsent sur la réussite éducative ;
- la nature des actions comprenant un travail éducatif personnalisé et non au sein d'un groupe ;
- la désignation d'un suivi-référent, qui mesure les « progrès » de l'enfant ou du jeune.

B. Les actions collectives susceptibles de peser sur le développement de l'enfant ou du jeune.

3.2.3. L'organisation de la notion de parcours éducatifs nécessite une organisation concertée et coordonnée pour sa mise en oeuvre

Les chiffres établis dans le rapport 2009 montrent le décalage entre le « nombre total d'enfants accueillis » (365 140 bénéficiaires) et le nombre de ceux qui sont engagés dans un « parcours individualisé » (93 581). L'écart s'établit de 1 à 4, soit 25%.

La répartition parcours individuels / actions collectives est restée stable en 2007 et en 2008 et s'établit dans un rapport de (23% - 77%). Dans ses orientations pour 2009, l'Acse sollicite une accentuation de « l'approche individualisée » définie plus haut (diagnostic - action individuelle - équipe pluridisciplinaire de soutien - suivi/référent).

Les rapports d'évaluation de 2009 et 2008 no-

PRINCIPES EN UN COUP D'OEIL

principe 1.
Co-gouvernance et partenariat.

principe 2.
Programme d'actions globalisé avec une approche individualisée.

principe 3.
S'appuyer sur des actions collectives pour le parcours éducatif.

principe 4.
Assurer la continuité institutionnelle.

tent des évolutions positives :

- le repérage des enfants en difficulté devient une pratique qui se généralise ;
- 28% des situations font l'objet d'un examen commun en équipe pluridisciplinaire de soutien ;
- un contact entre l'enfant, sa famille et le coordonnateur devient plus fréquent. Celui-ci a ensuite un lien avec le porteur de l'action mise en oeuvre en faveur de l'enfant ;
- dans les conditions d'une mise en place des outils de « l'approche individualisée », l'orientation vers une action collective n'est pas problématique.

Tous les rapports montrent la difficulté à construire ledit « parcours éducatif » et parfois l'individualisation qui le précède. Par « individualisation », nous entendons la relation singulière qui s'établit entre l'enfant et sa famille et le coordonnateur, l'équipe de soutien pluridisciplinaire et le référent, chacun jouant son rôle.

La notion de « parcours éducatif » traduit l'éventail des « possibilités » offertes et qui répondraient aux besoins repérés. Or, cet éventail de « possibilités », qui constitue l'offre éducative, reste à compléter et à enrichir sur les terrains de la réussite éducative, si nous considérons que l'offre existante ne peut répondre totalement aux situations diagnostiquées et qualifiées par l'équipe pluridisciplinaire de soutien. La notion de « parcours éducatif » suggère également la mise au point de différentes étapes, préalablement identifiées, allant d'un début à une fin, avec un ensemble d'actions ordonnées selon une logique pour faire sens aux yeux des enfants et des parents et pour produire les effets attendus. Dans ce domaine, il n'y a rien de linéaire et ce qui est déterminant peut être ailleurs.

En réalité, et au préalable, c'est la qualité de la confiance dans la relation entre l'enfant, la famille, le référent et les adultes qui est susceptible d'impulser une nouvelle dynamique favorable pour faire évoluer la situation, notamment lever les freins psychologiques, favoriser la confiance en soi et lever la représentation que chacun peut avoir de son devenir. Les résultats visibles sont une amélioration des résultats à l'école (attitude, appétence aux apprentissages, etc.) et une socialisation de l'enfant qui s'accompagne du sentiment d'une intégration plus forte et plus juste.

Il est établi qu'en moyenne l'équipe pluridisciplinaire de soutien peut prendre en charge 100 enfants. (rapport DIV/Acsé – juillet 2008).

3.24. Pilotage du dispositif et du programme d'action

Pilotage

Le changement de méthode induit par le dispositif de la réussite éducative, comparé au PEL/CEL, conduit à une politique plus sélective, en direction des territoires prioritaires et des publics définis selon les critères de « fragilité ».

Cette approche conduit à une plus grande exigence du point de vue méthodologique (diagnostic partagé, objectifs opérationnels, programmation, indicateurs, évaluation). Or, comparé à d'autres dispositifs, celui de la réussite éducative se trouve au milieu du gué : il dispose d'une faible connaissance de la réalité éducative vécue par les publics cibles, qui reste une pâle photographie (insuffisante et statique) ; il maîtrise peu les enjeux éducatifs relatifs à l'échec scolaire et à l'égalité des chances sur le territoire ; il peut disposer de nombreux indicateurs quantitatifs mais très insuffisamment d'indicateurs qualitatifs avec une difficulté d'interprétation des données socio-éducatives qu'ils révèlent.

4. ÉLÉMENTS DE CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET POLITIQUE

Un contexte politique et organisationnel prégnant qui limite au niveau local l'incitation des communes à se mettre en marche vers une coproduction de l'action éducative locale, en général, et sur la question de la réussite éducative, en particulier :

> **La persistance d'une fragmentation** de l'action éducative locale qui comprend de nombreux dispositifs qui se superposent, une absence remarquable de coopération des différents acteurs, arc-boutés sur leurs compétences, une innovation locale limitée pour la coproduction d'une offre éducative renouvelée.

> **Un paysage institutionnel** qui évolue à un rythme insoutenable, de la part de l'Éducation nationale mais aussi de la Ville, et qui comprend des réformes dont on finit par se demander quel en est le sens et les véritables intentions :

- la suppression des CLAS en suspens ⁽⁴⁾ ;
- la réduction des moyens budgétaires pour soutenir les projets éducatifs locaux (PEL) et orientation/concentration des moyens de l'État vers « l'approche individualisée » sur des territoires prioritaires ;
- la concurrence entre l'accompagnement éducatif et le projet éducatif local ;
- plus généralement la réduction des effectifs dans les établissements qui ont pour effet de dégrader les conditions d'enseignement pour les élèves et les enseignants.

> **Un cadre contractuel instable** : changement des règles du jeu en cours de contrat, soutien financier irrégulier pour mener à bien des actions dans la durée, financements tardifs perçus par les opérateurs. De manière générale, le cadre contractuel concernant l'action éducative locale ne sera pas à la hauteur des enjeux tant qu'il sera conçu de manière séparée entre la ville et l'école. Après un temps « d'ignorance réciproque », nous entrons dans l'ère de la « concurrence » avant, nous espérons, l'avènement d'une prochaine étape qui sera marquée par la « coopération active » autour d'intérêts communs à agir, de manière intégrée et complémentaire.

> Plus généralement, **les réformes en cours recommandent l'attentisme** : big-bang territorial, limitation programmée des capacités financières des collectivités locales (DSU-CS, réforme du fonds de compensation FCTVA, au mieux la stagnation des dotations aux collectivités locales, baisse des recettes fiscales des collectivités), réduction autoritaire, au nom des réformes (Lof – RGPP), qui déconcertent et fragilisent les budgets locaux (suppression de la taxe professionnelle sans proposition de solution de remplacement), le tout générant des incertitudes, de l'insécurité, de la dépendance et de l'imprévision pour l'avenir.

> **De réelles inquiétudes à propos du recensement programmé de l'État dans la politique de la ville**, en particulier et des politiques de cohésion sociale en général :

- la réduction attendue de la géographie prioritaire attendue dès 2010 ;
- la réduction des moyens affectés à la politique de la ville (programme 147), confirmé en 2009, puis en 2010 et 2011 (programmation pluriannuelle des moyens budgétaires de l'État) ;
- la réduction des budgets alloués à la petite enfance (CAF), aux politiques de la jeunesse (DDCS), à la prévention (FIPD), à la vie associative (DDCS), à la famille (CAF) et à la parentalité.

Dans ce contexte, il me paraît impensable de :
> **croire que** nous parviendrons au « projet éducatif territorial par la réussite éducative », car les conditions sont loin d'être encore réunies ;

> **d'attendre à une mobilisation spontanée** de tous les acteurs de la communauté éducative pour répondre aux inégalités d'accès au savoir en particulier et à l'inégalité des chances en général.

Mais rien n'empêche l'initiative, même si elle n'est que partielle et à moindre coût qui permettent de libérer des capacités d'innovation dont font preuve les acteurs locaux et les territoires depuis longtemps.

5. DES ARTICULATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET LA VILLE

Après avoir exposé un état des lieux de la réussite éducative et de l'égalité des chances, toute volonté de rechercher une plus grande articulation entre initiatives de la ville et les initiatives de l'école s'expose à quelques questionnements incontournables :

- > Quelle évaluation peut-on faire de la politique en faveur de la réussite éducative ?
- > Quels en sont les principaux effets sur le terrain ?
- > Comment la réussite éducative actuellement en cours s'articule-t-elle avec l'accompagnement éducatif, mis en place par l'Education nationale ?

Sur le fond, le programme de réussite éducative suscite des questions sur lesquelles les sites ont bien du mal à appréhender la situation d'ensemble, à mettre des mots, à porter des analyses et à comprendre ce qui se joue. Cette expérimentation qui en porte le nom mais ne dispose pas des moyens, au niveau local, est totalement nouvelle pour les collectivités locales et leurs partenaires.

Plusieurs questions restent sans réponse :

- > Que recouvre la réalité de l'échec scolaire sur le territoire ?
- > Quels sont les freins, pour les enfants et les familles, sur la réussite éducative en raison des conditions socio-éducatives et matérielles ?
- > Quelles relations entretiennent les familles avec l'école ?
- > Comment et sous quelles formes l'institution scolaire, établissement par établissement, prend-elle en compte la question de l'échec scolaire et comment organise-t-elle la coopération avec les autres acteurs de la communauté éducative (parents, réussite éducative) ?

La connaissance partagée de ces questions doit avoir pour effet de mieux concevoir la mise en place et l'organisation de l'action publique, construite sur les principes d'action rappelés précédemment, et de répondre aux situations éducatives, sociales et culturelles auxquelles sont confrontés les publics visés.

5.1. Mise en oeuvre et évaluation du programme de réussite éducative

Les données disponibles en matière de suivi et d'évaluation du programme de réussite éducative reposent sur quelques indicateurs et des rapports d'activités annuels élaborés par les équipes, ainsi que des informations sur le mode opératoire, portant sur le partenariat, les solutions éducatives et le fonctionnement des instances du dispositif local.

Sur le plan quantitatif, le PRE rend compte de son action selon des indicateurs définis nationalement :

> nombre d'enfants et d'adolescents concernés par les actions

- par âge
- par sexe
- par niveau de scolarité (maternelle – élémentaire – collège)
- > nature des prises en charge
- santé
- scolaire
- éducatif
- social
- > nombre d'enfants et de jeunes pris en charge par l'EPS
- répartition par domaine d'activité
- > nombre de familles aidées
- répartition par domaine d'activité
- > consommation de l'enveloppe
- moyens affectés à l'ingénierie
- moyens affectés aux actions individuelles
- moyens affectés aux actions collectives

Sur le plan qualitatif, plusieurs indicateurs sont en cours ou sont peu ou pas renseignés :

- > typologie des situations identifiées ;
- > évolution de la relation à l'école de l'enfant et de la famille ;
- > évolution des structures de droit commun pour la prise en charge des publics du PRE.

Après 5 ans de fonctionnement (2005-2009), nous pouvons dégager un premier enseignement, qui se rapporte à la configuration même du dispositif mis en place ⁽⁵⁾ :

> **Le PRE collectivisé** : Il s'inscrit dans le prolongement d'autres dispositifs existants, voire s'y substitue en partie en finançant les actions collectives déjà en place dans le cadre du PEL/CLAS. Dans le même temps, il tente de mettre en place les outils pour une « approche individualisée » : équipes dédiées, équipe pluridisciplinaire, référent, liens avec la famille. Cette configuration reste majoritaire, dans une proportion que je ne saurais qualifier. La lecture du rapport 2008 de l'évaluation des PRE ainsi que ma connaissance des dispositifs sur le terrain m'invitent à déduire cette hypothèse.

Seulement 28 % des situations font l'objet d'un examen commun en équipe pluridisciplinaire de soutien. Dans cette configuration, l'élargissement du partenariat, la connaissance partagée des réalités locales en matière de réussite éducative et les *deals* sur lesquels l'action nouvelle peut être opératoire restent faibles.

> **Le PRE individualisé** : Il se pose d'emblée comme étant différent des autres dispositifs éducatifs sur le territoire avec la mise en place des outils de la réussite éducative (précisés plus haut). Il ouvre le champ de nouvelles pratiques professionnelles, qui naissent de la mise au point de référentiels d'actions, telles les chartes de déontologie et le diagnostic préalable, et de modes d'organisation, comme

les procédures de repérage, l'analyse des typologies des situations, le suivi et la manière de rendre compte des référents, etc.

En prenant une place singulière, il s'inscrit en complément des autres dispositifs, soit :

- en déclinant le projet éducatif local, en agissant en direction de publics ciblés par territoire pour rendre effectif l'égalité d'accès, voire l'égalité des chances ;
- en organisant des points de convergence (complémentarité) avec les dispositifs de soutien initiés par l'Education nationale (PPRE, accompagnement éducatif) ou initiés par les associations ;
- en recherchant des partenariats opérationnels pour ouvrir le champ des solutions (innovation / expérimentation).

L'antériorité des pratiques existantes en matière de partenariat, de connaissance des acteurs, de capacité à se saisir d'objets complexes centrés sur le développement territorial et la mise en place concertée et cordonnée de politiques sociales locales va être déterminante pour pouvoir, en un temps court :

- monter et partager des diagnostics ;
- identifier et mettre en place les actions structurantes qui répondent aux enjeux ;
- innover ;
- piloter et évaluer.

Par exemple, la mise en place de la veille éducative, quand elle a précédé le dispositif de réussite éducative, a grandement facilité l'élaboration d'un programme de réussite éducative.

5.2. Quels en sont les principaux effets sur le terrain ?

5.2.1. L'élargissement du partenariat autour des questions éducatives

Tout le monde s'accorde à dire que ce point est l'un des principaux acquis du dispositif. Reste à savoir ce qu'il recouvre réellement (qualité des partenaires, nombre, mode d'organisation), comment il fonctionne (pratiques) et ce qu'il produit (accords, référentiels, procédures, mode de suivi, évaluation).

5.2.2. La mobilisation recherchée des partenaires

La lecture du rapport d'évaluation de l'Acisé sur la réussite éducative insiste sur la qualité du partenariat et les progrès accomplis dans ce domaine. Il indique que le PRE a permis de « donner un objet concret » au partenariat local, passant du « constat commun sur des situations » à la « réalité de faire ensemble » et d'apporter une « réflexion nouvelle » par « la création de réels parcours individualisés » pour « des » enfants. Plus loin, on peut lire que « l'individualisation et les parcours éducatifs progressent mais peinent encore à s'imposer par rapport aux anciennes pratiques ».

En réalité, la part des «anciennes pratiques» reste importante et le mouvement vers une «approche individualisée» est plus long que prévu, bien que le dispositif ait été lancé il y a près de 5 ans.

Rappelons que le partenariat repose sur des acteurs clés, dont les compétences sont :

- la commune, initiatrice du projet : diagnostic, plan d'actions, ancrage du dispositif, gestion des moyens, évaluation ;
- l'Education nationale, qui facilite le repérage des enfants et des jeunes et est directement concernée pour la partie réussite à l'école (investie dans 97% des PRE) ;
- la CAF : soutien à la fonction parentale (46% des PRE) ;
- le Conseil général : en matière éducative et de de protection de l'enfance (83% des PRE.)
- la prévention spécialisée (34% des PRE) ;
- la PJJ (14% des PRE) ;
- la Cohésion sociale (DDJS et DDASS) (24% des PRE)
- les associations de parents (4% des PRE).

Si elle repose sur l'action volontaire de la collectivité et de ses partenaires, cette mobilisation reste limitée par plusieurs obstacles :

> **Au-delà de l'information sur le dispositif, il persiste une difficulté** à poser les termes «objectifs» de la situation locale (diagnostic) et à se parler concrètement (vision des besoins, pertinence des critères de fragilité) pour aboutir à des résultats définis préalablement (préciser les complémentarités d'action respectives et reconnaître la plus value du dispositif).

Par exemple, le dispositif n'apporte pas de réponse à la question de l'absentéisme et du décrochage, ni même à celui des exclusions temporaires.

> **Les modes opératoires** sont de l'ordre du «construit» (reconnaître un intérêt commun à agir et définition de deals stratégiques) et scellent les relations partenariales qui restent à mettre en place et/ou à consolider, notamment avec les collègues et les associations d'éducation populaire.

Il s'agit donc de mettre en place les outils opérationnels qui traduisent ses *deals*, impactant les modes d'organisation en interne, initiant des référentiels d'action (charte déontologique, principes d'action) et formalisant des procédures communes.

> **Une relation partenariale forte reste à bâtir entre les promoteurs du programme et l'Education nationale**, et ce, à tous les étages : académique au niveau de la réflexion, des recommandations et de la méthode, et leur déclinaison au niveau des établissements. Aujourd'hui, il y a encore trop de «positions en attente», qui s'observent et qui ne veulent ou ne peuvent pas s'engager résolument. C'est le cas dans les établissements qui disposent de moyens renforcés (RAR) où, paradoxalement, l'attitude de repli et de méfiance à tendance à l'emporter, notamment parce qu'ils considèrent qu'ils disposent des moyens pour bâtir des réponses suffisantes et efficaces pour faire face aux situations auxquelles ils sont confrontés.

5.23. L'offre éducative

Aujourd'hui, les liens entre «réussite éducative» et le «domaine de l'école» sont encore très étroits. Le premier s'inspire fortement du modèle de l'école. Bien sûr, l'école prend une place très importante. Elle est l'institution «hégémonique» de socialisation de l'enfant, mais «il n'y a pas qu'elle dans la vie», notamment pour des enfants et des jeunes en difficulté. L'école ne peut prétendre avoir d'exclusivité dans les apprentissages ou le rapport au savoir. Les autres dimensions sont d'être bien dans sa peau (l'estime de soi), d'aimer son métier ou celui pour lequel on se prépare (orientation), de compter sur un cercle d'amis, voire sur le soutien d'un cercle relationnel plus étendu, de disposer d'une bonne santé et de s'intégrer dans son environnement social.

En effet, le contenu des programmes montre que le soutien scolaire et les apprentissages pèsent pour 2/3 et que 1/4 des financements y sont consacrés⁽⁶⁾.

Il reste une marge de manoeuvre importante pour développer les autres domaines qui concourent à la réussite éducative, comme la parentalité, la santé ou encore l'innovation dans le rapport au savoir pour les enfants mais aussi les parents.

Sur le terrain, on observe des programmes dont l'élaboration s'appuie sur :

> l'addition des actions existantes, sans considération de leur plus value au titre de la réussite éducative et dans une dimension individualisée ;

> le recours à la mobilisation des outils du droit commun, dont on notera le chemin restant à parcourir à l'heure actuelle :

- des institutions submergées (CMPP, service de santé mentale dans les hôpitaux) ;
- des publics déjà connus par certains et qu'il ne souhaitent pas ou peu partager dans le cadre du PRE ;
- des *deals* insuffisamment précis qui limitent la réalisation de vraies coopérations ;
- l'investissement dans l'innovation vers de nouveaux outils et l'extension des missions de certains d'entre eux.

5.24. Les pratiques professionnelles

Le repérage... Il implique :

- une référence commune définie par les critères de la «fragilité» (diagnostic) ;
- l'amélioration continue des critères et de la connaissance des situations par une analyse permanente des modèles qui apparaissent ;
- une réactivité dans une procédure définie préalablement.

Si l'Education nationale joue un rôle majeur dans le repérage, on assiste aussi à des types d'implication différents :

- sans l'Education nationale, parce que les promoteurs du dispositif souhaitent donner toute sa dimension à la notion de réussite qui ne doit pas se fondre dans la réussite scolaire ;
- avec l'Education nationale seulement ;
- association plus ou moins large d'autres acteurs comme l'action sociale de proximité, les associations d'éducation populaire, le club de prévention.

Le contact et la relation continue avec la famille

C'est l'un des points forts du PRE et l'une de ses plus-values : le contact / la relation avec la famille. Cette relation s'installe selon des postures différentes qui ont de lourdes conséquences sur le climat de confiance :

- une égalité permettant, autant que possible, de rendre la famille actrice des changements à opérer (actions et ses résultats attendus) ;
- une attitude, des mots qui la rendraient responsable de sa situation ;
- une responsabilité accompagnée d'une contrainte et d'obligations inscrite dans le contrat de responsabilité parental.

C'est aussi l'un des points les plus faibles sur le plan opérationnel, tant cette question est mal étudiée et mal partagée entre les différents acteurs.

PREMIERS ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION DU PRE EN UN COUP D'OEIL

Pre collectivisé...

«Seulement 28 % des situations font l'objet d'un examen commun en équipe pluridisciplinaire de soutien. Dans cette configuration, l'élargissement du partenariat, la connaissance partagée des réalités locales en matière de réussite éducative et les *deals* sur lesquels l'action nouvelle peut être opératoire restent faibles.»

Pre individualisé...

«Il se pose d'emblée comme étant différent des autres dispositifs éducatifs sur le territoire avec la mise en place des outils de la réussite éducative (précisés plus haut). Il ouvre le champ de nouvelles pratiques professionnelles, [...]»

En effet, elle conduit parfois ou souvent à une confrontation, issue des représentations des professionnels autour de quelques notions mal maîtrisées concernant la réussite éducative... et, dans le contact avec les familles, de la méconnaissance profonde des réalités sociales vécues par elles.

On notera le travail de supervision mis en place dans le cadre du PRE de Paris qui mobilise un spécialiste du travail social pour aider les référents de parcours à formuler et à réfléchir sur les représentations et à avoir une attitude plus adaptée aux réalités vécues.

Le partage des informations

La mise au point de référentiels d'actions et la coordination des actions de chacun au bénéfice de l'enfant et de sa famille nécessitent le partage des informations. Bien qu'il y ait des avancées, ce point fait encore difficulté, pour deux raisons principales d'ordre :

- idéologique, selon la posture des différents acteurs impliqués et du sens qu'ils ont accordé au PRE en général et au PRE local en particulier ;
- organisationnel, selon le mode de fonctionnement du dispositif, qui peut se prêter à des critiques en interne.

5.25. L'ingénierie locale

Selon les territoires, l'ingénierie locale est diverse et présente encore une véritable faiblesse :

- le positionnement des coordonnateurs dans les organigrammes auxquels ils sont rattachés ;
- le rattachement de l'élu de référence auprès duquel ou desquels les coordonnateurs rendent compte (affaires scolaires, éducation, affaires sociales, CCAS, politique de la ville) ;
- les moyens dont dispose l'équipe de réussite éducative ;
- l'origine professionnelle des coordonnateurs (formation en sciences de l'éducation, psychologues, action sociale, etc.) ;
- les outils mis en place, notamment ceux liés au diagnostic et à l'évaluation en continu.

Concernant la constitution des équipes pluridisciplinaires de soutien, on observe des cas très différents :

- PRE disposant d'une EPS avec une composition plus ou moins large ;
- PRE limité à quelques personnes ou institutions dans le cadre de relations bilatérales ;
- PRE sans EPS, remplacée par les personnels rémunérés par le dispositif (coordonnateur, référents de parcours, vacataires) ;
- PRE s'appuyant sur les équipes éducatives de l'Education nationale.

5.26. La mobilisation du droit commun

Pour le coordonnateur, cela suppose de bien connaître le paysage institutionnel : son

mode de fonctionnement (circuit de décision, moyens, etc.), ses priorités, les évolutions auxquelles les institutions sont confrontées, en vue de négocier les modalités de participation des différents partenaires dans le dispositif de réussite éducative.

Or, si des PRE ont pris le parti dès l'origine de s'établir sur la mobilisation du droit commun, d'autres ont démarré avec une profonde méconnaissance des ressources existantes sur le territoire et l'articulation reste difficile.

Cette mobilisation attendue et souhaitée repose sur une bonne connaissance des situations par l'équipe de réussite éducative, qui va définir les ressources à mobiliser dans le droit commun (existant et à accroître) et préciser ce qui relève de la plusvalue du PRE.

Aujourd'hui, cette mobilisation relève moins d'un accord formel des institutions que de la bonne volonté des acteurs présents autour de la table. Ceux-ci, dans leur fonction, seront en capacité d'analyser et de formuler une réponse à une situation concrète.

Or, nous observons que l'absence de références « objectives », les moyens limités des institutions, la volonté ou l'impossibilité de prise en compte de la notion de priorité par certaines institutions et la difficulté à mettre en place des « parcours éducatifs » sont des freins à une mobilisation du droit commun.

5.27. L'implication des familles

Quatre objectifs doivent être poursuivis en direction des familles :

- > rétablir des conditions matérielles susceptibles de les aider et de soutenir leur projet ;
- > initier une relation de confiance susceptible de conduire à l'évolution de la situation (prise de conscience, opportunité de changer, etc.), sans laquelle rien n'est possible ;
- > initier et tisser une relation entre l'école et la famille ;
- > inviter la famille à entrer dans des lieux d'échanges avec d'autres familles (groupes de paroles) et d'autres adultes du champ éducatif, sur les thèmes relevant des conditions socio-éducatives et de la fonction parentale.

On notera de nombreuses initiatives dans ce domaine mais elles restent encore embryonnaires. Souvent, quand elles existent, elles se révèlent innovantes.

Aussi cette question de la relation avec les familles reste-t-elle mal traitée dans les différents rapports évaluatifs sur la réussite éducative.

Relevons de **nombreuses initiatives visant à rechercher plus précisément l'implication des familles à l'école**. Les formules sont diverses :

- > rencontres entre le collège et les parents organisées par une association ou un équi-

pement de proximité, dans le quartier avec la participation des responsables de l'école ou du collège ;

- > invitations par l'équipe du collège à visiter et à se familiariser avec l'établissement et à rencontrer les enseignants ;
- > l'organisation d'une présence des parents au collège, de partenaires et d'accueillants ;
- > la mise en place de moments conviviaux organisés à l'école avec les parents d'élèves ;
- > etc.

5.28. L'innovation et l'expérimentation

Diagnostiquant que les institutions présentes et l'offre actuelle ne répondaient que partiellement aux situations éducatives vécues par les enfants, les jeunes et leurs familles, certains sites ont innové pour être en capacité d'offrir une alternative nouvelle / différenciée des institutions existantes. Ces réponses nouvelles ont été de l'ordre de :

- > la conception et l'ouverture de lieux d'accueil bien repérés et structurés en faveur de certaines populations, comme la maison de l'enfance ou encore la maison de l'adolescent, voire la maison de la famille. Conçus comme étant des équipements structurants, agissant de manière transversale (mobilisation à différents titres des différents acteurs agissant sur une thématique : accès aux droits, conseils, animation, centres de documentation, lieux d'écoute, etc.), les équipements sont ouverts au plus grand nombre et disposent des moyens permettant d'avoir une action individuelle et de construire des réponses en faveur des enfants et des jeunes et de leurs familles et de faire aux situations les plus difficiles en matière de réussite éducative ;
- > la création d'espaces d'intermédiation pour favoriser la rencontre entre les familles et l'école ;
- > l'investissement dans des médiateurs sociaux travaillant principalement sur la relation école / familles. Ici l'on reconnaît la dernière mesure du ministère de l'Education nationale de créer 5 000 postes, prochainement.

5.3. Les liens entre « Réussite éducative » et « Accompagnement éducatif »

En réalité, dans les rapports entre l'Education nationale et les collectivités locales, la mise en place de l'accompagnement éducatif et sa généralisation ont suivi plusieurs scénarios :

- > une coopération forte, où les acteurs ont établi des modalités communes de travail et abouti à une organisation concertée. Ce qui est en jeu c'est :
 - la coopération des principaux partenaires dans l'organisation et le suivi de l'accompagnement éducatif ;
 - la fixation de l'heure du soutien scolaire : matin, heure de midi, fin d'après midi après la classe ;

- l'emploi des infrastructures de la ville à des heures privilégiées en lieu et place des actions précédemment conduites dans le cadre du PEL pour les activités à caractère sportif ;
- la mobilisation des intervenants dans le champ culturel et la cohérence des actions avec l'offre existante ;
- l'implication financière de la collectivité, de l'Education nationale et de la DDJS (part CNDS).

> une coopération faible, où les acteurs s'observant, l'initiative repose sur la seule Education nationale, qui sollicite la collectivité et obtient plus ou moins réponse à ses sollicitations. La collectivité souhaite maintenir son projet éducatif avec ses temps, ses activités et les moyens déjà mis en place depuis de nombreuses années.

> une relation qui s'ignore, où les acteurs ne connaissent pas ou peu les projets respectifs de chacun, où la dimension administrative l'emporte sur le projet.

5.4. Les rapprochements entre ces grands acteurs d'une politique éducative locale

A ce jour, il n'existe pas réellement « d'espace de négociation » où se débattrait la cohérence des différents dispositifs, selon les critères suivants : couverture territoriale (répartition dans la ville), les besoins quantitatifs (intensité de la demande) et les besoins éducatifs des enfants et des jeunes (adaptation selon la nature des difficultés rencontrées).

Il n'existe pas de lieu où se réfléchit la qualité des actions à mettre en place selon la nature des difficultés rencontrées par les enfants et les jeunes.

Plusieurs critères seraient à prendre en compte : une offre qui propose une autre manière d'apprendre et de découvrir, la qualification pédagogique des personnels et, autant que possible, la proximité du domicile.

De fait, nous sommes encore loin d'une action concertée et coordonnée dans le champ éducatif, sur le plan local. C'est tout le contraire qui se produit : le sentiment d'une surenchère en matière d'accompagnement à la scolarité, comme si chaque partenaire avait à prouver quelque chose, et sans que cette suractivité permette de comprendre et de savoir si ces résultats jouent en faveur de la réussite éducative et plus largement de l'égalité des chances. Une surenchère qui voudrait prouver que la puissance publique agit pour limiter les inégalités croissantes fortement perçues par les jeunes et les familles et accréditer, auprès du grand public, l'idée qu'elle s'assure de la cohésion sociale dans nos quartiers et dans les villes.

Pour que ces programmes, portés par la ville ou par l'Education nationale, puissent s'articuler, cela suppose un accord sur la nécessité de :

- > disposer d'un diagnostic partagé et actualisé, avec un diagnostic dynamique, associé à la définition des actions ;
- > mobiliser un partenariat stratégique réunissant les grands partenaires et plus large sur le plan opérationnel, impliquant les associations et les parents ;
- > définir « l'intérêt commun à agir » et les « points de convergence » à partir desquels les acteurs organisent leurs coopérations ;
- > penser les relations entre les différents dispositifs éducatifs en cours : public, mode d'action, résultats attendus, effets, etc.
- > concevoir la gouvernance dans le respect des compétences de chacun (documents formalisés qui rendent compte de l'activité et des résultats, élaboration de décisions visant à la pertinence et la cohérence des actions, décisions sur la répartition des moyens).

6. PROPOSITIONS

A l'avenir, les relations entre Education nationale et collectivité locale sont appelés à se rapprocher, plus seulement sur la gestion des programmes, de la maintenance et de l'entretien des équipements, de l'affectation des moyens mais aussi sur le projet éducatif local où les initiatives de chacun exigent plus de cohérence, de lisibilité et de résultats autour de quelques objectifs partagés et compréhensibles aux yeux de leurs bénéficiaires. Pour ce faire nous proposons :

6.1. La gouvernance

6.1.1. Elaborer des documents de référence

Pour être effective le partenariat doit disposer de moyens et d'outils à la hauteur de l'ambition, du projet et des résultats attendus :

- disposer d'un diagnostic préalable permettant de lire :
 - l'inégalité des chances sur le territoire ;
 - les attentes des acteurs de la communauté éducative ;
 - les orientations stratégiques ;
 - les deals des partenaires sur lesquels reposent l'ambition du projet.

- l'actualisation des données sociales :

- consolidation annuelle des données ;
- indicateurs / tableau de bord comprenant les indicateurs de l'école et les indicateurs de la réussite éducative.

- La mise en place d'un observatoire local de la réussite éducative. C'est une urgence à l'image de ceux pour le relogement dans les opérations de rénovation urbaine ou encore du logement, restant à bâtir en prenant appui, notamment sur les ressources existantes de la réussite scolaire et de l'action éducative des villes (tableaux de bord des établissements – documents de référence de l'éducation prioritaire). L'observatoire travaille sur la notion de cohorte permettant de suivre et d'apprécier, dans la durée, les parcours sco-

laire des enfants et des jeunes. Il ne s'agit plus de porter le regard sur l'un des aspects du parcours, qui ne concerne jamais les mêmes enfants, mais de comprendre la réussite dans une visée dynamique et continue⁽⁷⁾ à partir d'un panel qui présente, au départ, tel type de difficulté et dont on verrait précisément comment la somme des actions ont pesé ou pas sur la réussite scolaire / éducative et, plus largement, sur le rétablissement de l'égalité des chances.

iv. Instaurer un débat local sur la réussite éducative à l'initiative du maire ou du président du groupement de communes, qui, dorénavant, devront plus s'impliquer dans la prise en compte de la problématique de la réussite éducative au bénéfice des enfants et des jeunes des quartiers et de la ville.

6.12. Miser sur l'innovation et sur l'expérimentation

On ne parviendra pas à apporter de réponses qualitatives et durables si on n'innove pas. L'innovation doit être définie et accompagnée sur le plan méthodologique au niveau local. Les enseignements des évaluations successives, au niveau national, ne sont pas relayés et appropriés par le niveau local. L'innovation doit être initiée avec les acteurs locaux et prendre appui sur la connaissance et l'appropriation de leurs propres diagnostics locaux.

Cette orientation suppose l'élaboration d'un cahier des charges avec pour perspective de poser les axes de l'expérimentation :

- sa problématique ;
- les attendus du commanditaire du point de vue méthodologique ;
- les étapes du projet – les moyens du projet – la durée ;
- les résultats attendus ;
- le mode d'évaluation : tableaux de bord de suivi.

6.2. Les programmes

6.2.1. Structurer l'offre éducative en matière d'accompagnement à la scolarité

Pour apporter une véritable plus-value à l'accompagnement à la scolarité et mettre en valeur la complémentarité de l'offre, l'accompagnement à la scolarité s'organiserait autour de 2 axes : graduer l'accompagnement selon les besoins des enfants et des jeunes et miser sur l'innovation pédagogique. L'offre interviendrait :

- accompagnement éducatif (EN) ;
- accompagnement à la scolarité (secteur associatif) ;
- maison des savoirs - accès aux NTIC (Ville).

6.2.2. Organiser une continuité éducative

Prendre en compte les exclusions temporaires pour répondre à l'attente des établissements

scolaires, tenter d'agir sur les causes de la situation vécue par le jeune et de rechercher les meilleures réponses favorisant le retour dans l'établissement.

6.23. Définir un cahier des charges pour le secteur des activités éducatives et culturelles et faire confiance aux associations d'éducation populaire pour définir la méthodologie d'intervention.

6.3. Le projet

6.31. Faire évoluer la notion de projet éducatif local en organisant un nouveau partenariat associant la communauté éducative : ville - Education nationale - parents - associations

Il s'agit de rechercher une plus grande cohérence des interventions éducatives sur le territoire, de combattre la dispersion et l'atomisation des actions.

Par une note de janvier 2008, contribuant à formuler un avis sur le plan «Espoir banlieues», le conseil national des villes (CNV) a proposé d'intégrer les orientations suivantes :

- l'établissement de contrats réels entre l'institution scolaire et la collectivité locale compétente (ville, communauté d'agglomération, département ou région). Ces contrats devraient organiser, avec les autres bailleurs de fonds intervenant dans les actions complémentaires à l'enseignement, un véritable partenariat aux objectifs précis et incluant un dispositif d'évaluation quantitatif et qualitatif ;
- Le regroupement des moyens de financement des différents dispositifs actuels dans le domaine éducatif en des fonds de soutien départementaux ou régionaux, destinés à soutenir des «plans expérimentaux contre l'échec scolaire et la ségrégation urbaine».

6.4. Les ressources

6.41. Ne pas toucher aux crédits de l'accompagnement à la scolarité, sous prétexte de la généralisation de l'accompagnement éducatif

Il n'y a pas de relation de cause à effet sur la fréquentation entre la généralisation de l'accompagnement éducatif et l'accompagnement à la scolarité. Dans les faits, l'offre s'élargit, mais l'une ne se substitue pas à l'autre. Les effectifs ne sont pas à la baisse du côté de toutes les démarches engagées hors temps scolaire dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité. Et donc c'est plus une opportunité pour penser la complémentarité, la plus-value de chaque offre (innovation pédagogique qui conçoit un autre rapport au savoir, qualité des personnels, méthode et contenu, cadre dans lequel s'exerce l'accompagnement, etc.) et de l'inscrire dans un parcours éducatif qu'il convient de concevoir.

6.42. Ne pas toucher aux crédits de la réussite éducative tant que les sites n'ont pas acquis les bonnes pratiques qui conduisent à la réalisation d'un vrai programme de réussite éducative

> Dès le lancement de l'initiative du porteur de projet (la collectivité), l'Etat doit soutenir l'engagement des parties sur le projet après avoir permis aux partenaires de diagnostiquer les freins, sérier les conditions à réunir, définir l'accompagnement méthodologique et le mode d'évaluation qui accompagne le projet local.

> L'accompagnement du porteur de projet porte sur les différentes étapes du projet : la définition des publics et le mode de repérage, la construction du parcours éducatif, les modalités d'engagement des partenaires, le suivi et l'évaluation du programme. Il y a ici un apprentissage qui doit s'inscrire dans la durée, organisé et programmé dans le temps.

7. SOURCES DOCUMENTAIRES

> Avis du conseil national des villes (CNV) sur la mise en oeuvre des mesures du plan «Espoir banlieues» relatives à l'éducation / Février 2009
http://www.association-ozp.net/article.php?id_article=6652

> «De la réussite éducative au projet éducatif territorial : La place de l'École dans la coproduction éducative» / Journée académique sur le thème «La réussite éducative : une démarche à développer» / 21 décembre 2006

> «Le programme de réussite éducative. Mise en place et perspectives» / Odile Joly-Rissoan, sous la dir. de Dominique Glassman / Rapport pour la DIV / Juin 2006

> Rapports successifs de l'évaluation du dispositif de réussite éducative

> Actes des rencontres successives des coordinateurs de la réussite éducative

- 2006 : Courcouronnes (91)
- 2007 :
- 2008 : Gennevilliers (92)

> Les documents sur la réussite éducative Accessibles auprès des centres de ressources politique de la ville :

- IREV Nord - Pas-de-Calais ;
- Profession banlieues ;
- Val d'Oise ;
- Essonne ;
- Réso villes.

Articles parus

> «Accompagnement à la scolarité et réussite éducative; Intérêts et enjeux de l'évaluation» Brunot Suchaut / Irédu-CNRS et Université de Bourgogne / Septembre 2007

> «L'état de l'école» / Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation nationale

> «Les effets de la sociabilité des adolescents sur la réussite scolaire et les inconduites» / Hugues Lagrange / Caisse nationale des allocations familiales / Informations sociales 2007/5 - N°141 (page 110 à 119)

NOTES

(1) Douze internats d'excellence accueilleront des élèves à la rentrée 2010 : Académie d'Aix-Marseille : Barcelonnette (Alpes-de-Haute-Provence) ; Académie d'Amiens : Noyon (Oise) ; Académie de Créteil : Sourdun (Seine-et-Marne) ; Académie de Créteil : Cachan (Val-de-Marne) ; Académie de Guyane : Maripasoula (Guyane) ; Académie de Lille : Douai (Nord) ; Académie de Montpellier : Montpellier (Hérault) ; Académie de Nancy-Metz : Metz (Moselle) ; Académie de Nice : Nice (Alpes-Maritimes) ; Académie de Reims : Langres (Haute-Marne) ; Académie de Rouen : Le Havre (Seine-Maritime) ; Académie de Versailles : Marly-le-Roi (Yvelines).

(2) Lire l'intervention de Mathias Millet sur la réussite éducative au centre de ressources départemental Ville et développement social du Val d'Oise en 2006
http://www.poleressources95.org/IMG/pdf/petit_dej_reussite_educative-3.pdf

(3) De la réussite éducative au projet éducatif territorial. La place de l'école dans la coproduction éducative de Yves Goepfert (DIV). Délégation interministérielle à la ville - Décembre 2006.
http://www.ac-creteil.fr/zeprep/dossiers/06_reussite_goepfert.pdf

(4) Nous soulignerons l'intérêt de l'avis du Conseil national des villes adopté le 10 février 2009, relatif à la mise en oeuvre des mesures du plan « Espoir Banlieues », liées à l'Éducation.

(5) «Le programme de réussite éducative : mise en place et perspectives». Rapport pour la DIV de Odile Joly-Rissoan sous la direction de Dominique Glassman. Université de Savoie. Juin 2006.

(6) Page 31 du bilan Acsé

(7) Comprendre ce qui se joue au moment des périodes clefs du parcours éducatif : apprentissage de la vie commune à 2 ans, l'impact des aides et soutien à la scolarité, effets des transitions entre maternelle et CP / entrée en 6ème.

.....
atelier 1
.....



Projet de territoire et travail en réseau : comment construire un projet éducatif de territoire ?

A quelles conditions, selon quelles modalités et dans quelle mesure le travail en réseau peut-il permettre la construction d'un projet éducatif de territoire ? Voilà ce qui a préoccupé les participants de l'atelier 1 animé par Ahmar LAHMADI, responsable du pôle Réussite éducative au GIP politique de la Ville de Marseille.

En introduction, Ahmar LAHMADI a rappelé comment il envisageait la question de la construction collective d'un projet éducatif de territoire.

Les interventions qui vont animer cet atelier illustrent ce que disait Dominique MICHEL (directeur du CRPV) dans son introduction générale : au-delà des injonctions et des volontés politiques, l'ensemble des acteurs présents sur le terrain possèdent tous une vraie expertise.

Ce n'est pas simplement la connaissance de l'usager en difficulté ; ce n'est pas seulement la relation duale que tel ou tel acteur peut avoir avec le terrain : c'est bien une expertise de l'ensemble des facteurs qui peuvent agir et de la façon dont on peut agir ensemble sur ces facteurs.

C'est d'ailleurs dans ce « travailler ensemble » que le territoire prend tout son sens et donne de la pertinence aux actions que l'on peut construire ensemble. « Travailler ensemble », c'est aussi travailler avec les usagers en se positionnant d'une part dans une dimension participative, et d'autre part dans une dimension de «non culpabilisation» des usagers. Or c'est bien cela qui pose problème. Il s'agit de savoir si nous considérons l'usager potentiellement responsable des problèmes qu'il peut rencon-

trer. C'est un point sur lequel nous demeurons particulièrement vigilants.

L'usager est acteur, mais c'est tous ensemble que nous co-produisons les questions éducatives. C'est sur ces questions là que nous interrogeons la question du projet de territoire via la mobilisation des acteurs ; et ce dans un « travailler ensemble » qui ne soit pas simplement un réseau formel. Il s'agit bien de travailler collectivement à la fois sur l'expertise des situations et sur la meilleure façon de mobiliser les compétences de chacun pour trouver des réponses adaptées dans les interfaces communes. Il ne s'agit pas d'empiéter sur les compétences de l'autre mais vraiment d'opérer un travail collectif où chacun apporte ses compétences, voire ses plus values, pour apporter une réponse collective, globale et innovante.

Je laisse maintenant la parole aux intervenants qui vont témoigner de cette volonté de «travailler ensemble».

⊕ LE GIP POLITIQUE DE LA VILLE DE LA VILLE DE MARSEILLE

Créé en 1998 par la Ville de Marseille et l'État, le Groupement d'Intérêt Public pour la Gestion de la Politique de la Ville constitue la structure juridique et financière d'animation et de gestion des programmes successifs mis en place à Marseille dans le cadre de la Politique de la Ville (Contrat de Ville 2000-2006, puis Contrat Urbain de Cohésion Sociale).

Le gip Politique de la Ville est chargé :

- de l'animation et de la gestion administrative, logistique et matérielle des équipes opérationnelles du CUCS et de ses dispositifs connexes (Ateliers Santé Ville, Projet Éducatif Local, Programme de Réussite Éducative,...)
- de la mise en œuvre des programmes du CUCS à travers la Programmation annuelle et sa déclinaison administrative et financière, à partir des orientations et décisions arrêtées par le Comité de Pilotage du CUCS et de ses dispositifs connexes : appels à projets annuels, instruction et validation interpartenariale, contrôle et suivi associatif, versement des subventions pour le compte de la Ville de Marseille et de l'ACSÉ, évaluation.
- de la mise en œuvre des procédures d'évaluation et du financement d'études, diagnostics et expertises, nécessaires à la réalisation du CUCS, et notamment de l'Observatoire des Quartiers.

> www.polvillemarseille.fr

UNE THÉRAPIE DE GROUPE POUR CONSTITUER UN RÉSEAU ÉDUCATIF.

par Eric SERRE /

Directeur du centre social La Garde à Marseille

Je vais vous parler d'une forme de coopération impliquant les acteurs d'un territoire. Il y a une douzaine d'années, les structures sociales du quartier de «La Rose» à Marseille ont été mises sous pression - parfois sous la violence - par des groupes de jeunes pré-adolescents et adolescents. Très vite cette pression est devenue insoutenable : nous ne parvenions pas avec nos moyens humains - et ce malgré notre technicité et notre ancrage local - à faire face à ces difficultés qui posaient de plus en plus de problèmes dans le fonctionnement quotidien des structures.

Un problème commun ?

Mon premier réflexe, en tant que responsable de centre social, m'a conduit à me demander si nous étions les seuls à vivre cette situation ? A vrai dire, j'ai très vite pensé que d'autres acteurs connaissaient certainement les mêmes difficultés mais préféreraient se taire. En effet, se taire constitue souvent une pratique professionnelle latente : nombreux sont ceux qui n'osent pas dire les choses quand ils se trouvent en difficulté. Souvent lorsqu'on est professionnel, on se doit de proposer la bonne réponse et d'avoir une certaine maîtrise de tout ce qui se passe sur son territoire, ou en tout cas dans l'exercice de sa fonction professionnelle.

« [...] se taire constitue souvent une pratique professionnelle latente : nombreux sont ceux qui n'osent pas dire les choses quand ils se trouvent en difficulté. »

Partant de ce postulat, j'ai rencontré d'autres partenaires du territoire. A l'époque nous étions dans une relation de partenariat courtoise : nous nous connaissions, nous nous rencontrions, nous nous croisions mais nous n'allions pas très loin dans les échanges. Dans les réunions collectives, chacun exposait ses enjeux, mais la coopération entre les acteurs était pratiquement nulle. Par conséquent en faisant le tour du territoire, en se tournant vers les écoles, les collèges, les structures sociales de proximité et autres services sociaux, nous avons constaté que nombre de ces acteurs avouaient rencontrer également des difficultés relationnelles avec le public jeune du territoire... et souvent le même que celui qui nous inquiétait. Il y avait un phénomène de « patate chaude » que l'on se repassait ;

mais bien entendu, tout cela dans le silence : accepter de dire publiquement qu'on n'y arrive pas et qu'on ne sait plus faire, étant bien trop difficile !

Fort de ce constat, j'ai proposé au collectif de partenaires constitué, une démarche de «thérapie sociale». Cette démarche consistait à se réunir autour d'une table pour pouvoir, tout simplement, se parler, se dire les choses, dans un espace de dialogue bienveillant.

L'information circulante...

Le concept de «thérapie sociale» repose sur trois notions importantes :

Premièrement, la notion «d'information circulante». Lorsque vous travaillez, vivez, sur un territoire, chacun pose un regard différent sur celui-ci. D'ailleurs, lors de nos premières séances de travail, nous avons été très étonnés par les nombreuses divergences de vue qui existaient ; et ce en relation avec les positions professionnelles, l'appartenance institutionnelle, le temps d'ancrage sur le terrain... Aussi, un premier travail a permis de définir une vision commune du territoire ; ce que l'on a appelé la vision de «réussite partagée».

Nous avons, dès le début, souhaité faire émerger cette vision partagée par le biais de l'oralité. On ne voulait surtout pas abuser de ce qui pèse souvent sur notre quotidien professionnel : les rapports écrits. Nous voulions pouvoir échanger oralement, sans trace écrite, sur la vision du quartier ; ce qui facilitait l'instauration d'une capacité de critique... à la fois du fonctionnement du territoire mais aussi de nos propres fonctionnements institutionnels.

Les différents horizons professionnels et institutionnels étaient représentés : CPE, infirmière scolaire, éducateurs, animateurs, l'assistante sociale de la CAF, agents de prévention de la délinquance et de la toxicomanie... Ces réunions, qui regroupaient ainsi une grande partie de la communauté éducative agissant auprès du public jeune, nous ont permis d'accomplir un travail d'échange d'informations, exposant les représentations des uns vis à vis des autres. Concrètement, j'ai moi même, en tant que directeur de centre social, fait part aux autres partenaires de ma perception quant au rôle de l'établissement scolaire. Il fallait que je sois capable de l'exprimer face aux autres, et que ces derniers soient en

mesure de renvoyer leur propre vision sur le fonctionnement de notre centre social.

Cette phase de représentation réciproque a progressivement ôté le «masque social» qui recouvrait nos pratiques. Nous avons ainsi évité de tourner autour du pot, balayant les précautions habituelles pour «l'autre», mais également les non-dits, politiquement corrects. Nous sommes de la sorte allés à l'essentiel et avons discuté de points utiles pour notre quotidien, et surtout pour le public visé.

« Comment fait-on pour former un réseau si on n'a pas appris un minimum à se connaître. Je revendique depuis dix ans ce temps, nécessaire à tout projet, pour «faire ensemble». »

Ce travail s'est réalisé à partir du concept «d'information circulante» pour aller progressivement vers «le rapprochement». Souvent nous parlons de «travail collectif», de «partenariat»,... comme si ces formes de collaboration étaient innées. Pourtant elles se construisent, se préparent, se réfléchissent. Il est donc nécessaire de dégager un temps d'analyse collective en amont,... avant de travailler ensemble. Malheureusement, il s'agit d'un temps rarement financé.

Or comment voulez-vous fonctionner collectivement si vous vous connaissez si peu, si les acteurs n'ont pas confiance les uns en les autres, ou encore si vous dénigrez un partenaire sur lequel vous avez des représentations très négatives ? Il faut savoir avec qui l'on va collaborer, s'entendre sur la sémantique, sur les actes professionnels... et ce quand bien même vous n'êtes pas toujours d'accord ! Travailler en partenariat cela ne veut pas dire que je suis d'accord avec tout ce que fait l'autre. C'est important de savoir comment fonctionne «l'autre». Comment fait-on pour former un réseau si on n'a pas appris un minimum à se connaître. Je revendique depuis dix ans ce temps, nécessaire à tout projet, pour «faire ensemble».

L'information circulante permet tout cela. En échangeant des informations, c'est l'ensemble du système qui est gagnant : il y aura une information plus complète sur les situations, sur les territoires. Le diagnostic n'en sera que

meilleur et l'action plus efficace. Souvent les différents acteurs gardent jalousement l'information pour eux... chimère du pouvoir informatif ! Or tant que l'on sera dans ce jeu de petit pouvoir - ce vil état d'esprit - le jeu entre acteurs demeurera compliqué. Il faut absolument être généreux dans l'information, ne pas avoir peur de perdre quelque chose. Car donner ce n'est pas perdre : au contraire tout ce qui n'est pas donné est perdu. En parlant de ce postulat, on se doit d'instaurer une communication totale entre les partenaires. Bien entendu, il demeure certaines limites : le secret professionnel par exemple... mais c'est aux acteurs eux-mêmes de juger ce qui est communicable ou pas. Ce qu'il faut se dire, c'est que plus il y aura de confiance, plus l'information circulera. Car en effet, cette dernière [la confiance] est au cœur des pratiques. C'est elle qui permet d'atteindre « l'intelligence collective ».

L'intelligence collective...

Dans ma situation - une situation que je n'arrivais plus à maîtriser - je continuais pourtant à me croire très intelligent ! Autrement dit, je pensais que nous parviendrions à redresser la barre seuls, que nous résisterions par nos propres moyens. C'est certainement le sentiment de tout partenaire, sur tout territoire, dans chaque situation... chose que nous ne remettons pas en cause. Seulement cette intelligence n'est pas reliée aux autres... Or comment peut-on connecter ces intelligences pour faire face à des situations territoriales complexes. Tout ceci est compliqué parce que cela réclame du temps et le suivi d'un processus particulier.

Je suis personnellement très sensible au processus et à l'inscription des choses dans le temps ; surtout dans une société qui nous pousse sans cesse à agir dans l'urgence. Aujourd'hui, nous nous rendons compte que ce qui fonctionne et ce qui constitue un solide levier pour le bon fonctionnement d'un territoire, n'est autre que l'action ancrée dans le temps ; tout simplement parce qu'en face de nous, nous fait face une population elle-même durablement ancrée dans les quartiers. C'est d'autant plus vrai sur des territoires où la mobilité est réduite. Vous comprendrez donc aisément que le besoin de s'ancrer - en tant qu'acteur - territorialement, afin de créer une relation de proximité et de confiance quotidienne, est primordial. Nombreux sont pourtant ceux qui perdent trop souvent de vue cette dimension.

Cette précipitation est parfois le fait d'une certaine pression institutionnelle. J'en suis moi-même témoin : les institutions me demandent d'évaluer le problème rapidement et de trouver LA solution. Si vous parvenez à résister à cette pression, à prendre du recul et à affirmer que ce qui reste par-dessus-tout crucial c'est le processus, vous franchi-

rez un pallier. De toute façon, il est évident que cette pression institutionnelle ne peut fonctionner dans nos modes d'intervention. Lorsque nous travaillons avec des habitants, il faut du temps ; or ce temps là, plus personne ne nous l'accorde. La mise en réseau requiert une longue attention et demande un savoir-faire.

« L'intelligence collective, c'est donc se mettre au travail ensemble et en même temps. C'est également oser se mettre à nu : parler de son métier, exposer ses difficultés, avouer une situation d'échec sur un projet. »

Les jeunes sont d'ailleurs souvent bien mieux organisés que les acteurs de terrain en la matière. En effet, au moment où cette question s'est posée, nous nous sommes aperçus que les jeunes, avec lesquels nous avions maille à partir, étaient bien mieux organisés que nous ! Constitués en réseau, par groupe d'appartenance, ils avaient une façon pertinente de manipuler les acteurs de terrain. Observant leur organisation, nous avons alors pensé qu'il était vital que nous parvenions à créer nous aussi un véritable réseau. Celui-ci s'est constitué à partir de ce que j'appelle les « figures d'autorité ». Ces figures d'autorité sont des acteurs de proximité - souvent des habitants engagés sur leur territoire, dans la vie associative ou en tant qu'individu - avec lesquels nous entretenons des rapports privilégiés. Grâce à elles, nous renforçons notre présence au plus près du territoire et de ses habitants. Nous avons ainsi montré aux jeunes qu'il existait, en face d'eux, un groupe fort, capable de répondre aux difficultés du territoire. Le message est alors devenu clair : nous ne laisserions plus le territoire se dégrader sans rien faire.

Il n'en demeure pas moins que l'action collective ne fait pas toujours règle. Aujourd'hui, nombreux sont ceux qui continuent d'agir seuls dans leur coin ; volonté soliste entretenue par certaines stratégies financières. En effet, les financeurs ont tendance à mettre toujours plus souvent les acteurs de terrain en concurrence. Comment s'affranchir de cette stratégie ? On parle aujourd'hui de mutualisation mais il faut être vigilant car le fait de « travailler ensemble » ne garantit pas à coup sûr les économies d'échelle. Certes, mutualiser c'est réfléchir et agir ensemble... mais encore faut-il se comprendre.

Etre partenaire, c'est respecter les spécificités des uns et des autres et être soucieux de la mission de son voisin. Ce respect est d'autant plus compliqué que viennent souvent s'immiscer dans les imaginaires, des images erronées du travail de l'autre. Ainsi si je reste fo-

calisé sur mes représentations d'enseignant, j'aurai une vision complètement déformée de la réalité d'action. C'est la même chose pour les autres acteurs, pour d'autres services : comment fonctionne aujourd'hui un service éducatif ? Si nous ne réactualisons pas notre vision individuelle et commune, nous ne pourrions pas vraiment être dans une relation partenariale. Il est clair que nous avons beaucoup à apprendre en observant les autres ; et notamment en regardant fonctionner les habitants, jeunes ou moins jeunes. Cela peut nous aider à trouver une réponse adaptée au contexte local.

L'intelligence collective c'est donc se mettre au travail ensemble et en même temps. C'est également oser se mettre à nu : parler de son métier, exposer ses difficultés, avouer une situation d'échec sur un projet. Il faut être capable d'être honnête, savoir définir ses limites pour ensuite être en mesure de faire appel au bon partenaire. Un partenaire qui pourra lui aussi me faire part de ses propres limites, sans que je sois dans une position de critique. L'essentiel réside donc dans la compréhension collective ; car c'est ensemble que nous parviendrons à dépasser certaines situations, que nous mettrons en place des réponses adaptées, que nous développerons une coopération entre acteurs efficace.

La coopération...

Ce dernier concept correspond à la meilleure façon de trouver des modalités, des espaces, du temps pour travailler régulièrement ensemble. C'est ce que nous avons fait en déployant « l'étude action ». Concrètement il s'agissait d'une formation-action qui a réuni durant 7 jours un groupe d'acteurs locaux. Nous avons ainsi posé les vrais problèmes, partagé des choses tous ensemble,... entamé un processus de travail collectif. Cette mise en marche effective était nécessaire car sans être dans le « faire » comment aurions-nous pu nous découvrir mutuellement ? En effet il est fréquent de demander aux acteurs de travailler ensemble mais il est plus rare que cette étape se réalise vraiment : nous travaillons toujours séparément, acceptant de confier à « l'autre » un petit bout de projet... surtout pas plus ! Or ce qui rapproche les individus, ce qui rassemble les acteurs, c'est bien de faire concrètement ensemble. Ce sont parfois de toutes petites choses qui vont néanmoins fédérer et nous aider à avancer.

C'est la raison pour laquelle il faut absolument que les institutions jouent le jeu de la coopération ; l'idée partenariale repose trop souvent sur des individus et non pas sur la volonté de ces derniers. Etre obligés d'utiliser des contournements pour mettre en place la coopération inter-institutionnelle n'est pas chose normale... alors même que cette façon d'agir fait de plus en plus l'unanimité. Dans ces conditions pourquoi ne pas faire confian-

ce au collectif dans ses intuitions de travail, dans son anticipation, et laisser vivre cette possibilité de créativité collective. Situation d'autant plus dommageable que la frilosité s'estompe lorsqu'on se trouve dans des cas d'urgence, au pied du mur.

Une chose est sûre, lorsqu'on laisse la possibilité à un collectif de s'organiser, il devient convaincant. Pour preuve, après douze ans de fonctionnement, à Marseille, personne ne remet en cause l'instance que nous avons créée pour régler nos problèmes avec les jeunes. Sans avoir de valeur juridique, la «plate-forme jeune» (c'est le nom de l'instance) permet aux partenaires de se retrouver un lundi par mois, dans un lieu neutre, afin de travailler avec une méthode de travail singulière : le tour de site. Le matin nous réalisons un tour de table pour savoir ce qui a bougé, ce que chacun a observé, prendre connaissance d'un élément nouveau que le collectif pourrait amener au diagnostic partagé. Relevé qui ne se fait jamais sous forme écrite ; nous sommes toujours dans l'oralité. Nous partageons ainsi la vie du territoire, selon notre ressenti, nos intuitions, mais aussi selon notre objectivité. Ce tour de site prend du temps, c'est un vrai processus d'écoute bienveillante, de confrontation et d'analyse. L'après-midi, nous travaillons sur un projet, collectif - dénommé «100% humain» - initié depuis 5 ans. Car agir est aussi important.

L'intérêt de cette instance c'est que ses effets ne sont pas bénéfiques aux seuls acteurs de la plate-forme. Ils se transmettent. Aujourd'hui, on retrouve des réflexes professionnels qu'elle a initiés sur l'ensemble du territoire. Elle a permis de mettre en lien des acteurs qui parfois ne se connaissaient même pas. Désormais lorsque le collège a des soucis avec un jeune, il a le réflexe d'appeler le centre social pour avoir des informations à son sujet. Le temps de réactivité est beaucoup plus court... grâce à la connaissance partagée.

La question de la coopération ne s'invente pas, elle se construit pas à pas. Après plus de 10 ans d'existence, cette instance, qui n'a pas de légitimité au regard des institutions, nous permet d'aller plus vite, de construire des projets plus pertinents, d'avoir une meilleure réactivité de traitement et surtout d'anticiper les situations. Et puis, pour finir, c'est aussi un espace où l'on peut se ressourcer et être soutenu : une dimension qui n'a pas de prix.

Aujourd'hui, nous avons acquis des pratiques professionnelles nouvelles. On peut dire que nous travaillons différemment : on ne travaille plus à l'aune de notre pré-carré mais plutôt avec en ligne de mire, une vision de territoire. Autrement dit, nous travaillons pour le territoire, avec le territoire. Ce qui change pas mal de choses.

TÉMOIGNAGE 2

CONSTITUER UN RÉSEAU... DEPUIS LE COLLÈGE.

par Rodrigue COUTOULY /
Principal du collège Jules Ferry à Marseille

Pour exprimer le point de vue de l'Education nationale (ou plus exactement d'un personnel de direction) sur le travail en réseau, je propose de m'appuyer sur ma propre expérience. D'abord instituteur puis professeur de collège, je suis par la suite devenu principal-adjoint du Collège Mallarmé dans le 13^{ème} arrondissement de Marseille. Lorsque je suis arrivé dans ce collège, j'ai constaté que les CPE, et plus largement l'ensemble du personnel éducatif, travaillaient en réseau avec les acteurs du territoire : notamment avec le centre social La Garde. J'ai compris que cette «entente cordiale» était en grande partie le fait de l'équipe d'Eric Serre (directeur du centre social La Garde) ; c'est leur travail qui avait permis d'instaurer ces rapports privilégiés entre les membres du collège et les acteurs du terrain. Pourquoi est-ce si important pour nous ?

D'abord il faut comprendre comment fonctionne un collège. Dans un collège comme le nôtre (Stéphane Mallarmé) - situé en ZEP et comptant plus de 500 élèves - vous aviez toute une série des profils d'élèves, très différents, avec des problématiques très disparates.

Mais un collège c'est aussi 70 membres du personnel technique, administratif et enseignant, dont 20 équipes pédagogiques, qui n'ont jamais de moments précis pour se rencontrer. Si dans de nombreuses institutions est instituée une réunion hebdomadaire, cela n'existe pas dans l'Education nationale. Les professionnels ne se rencontrent jamais. Toutefois afin de combler ce manque, des actions se sont progressivement mises en place. Parmi ces initiatives, «l'observatoire des ruptures» occupe une place importante.

L'observatoire des ruptures comme base du réseau

Cette instance doit exister dans chaque collège. Elle réunit le chef d'établissement et son adjoint, les CPE, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale, la conseillère d'orientation, le psychologue... et traite les cas d'élèves éprouvant de grandes difficultés, se trouvant en risque de rupture : absentéisme, décrochage scolaire, échec scolaire. De manière concrète, elle doit contribuer à la recherche de solutions adéquates pour chaque cas.

Dans le collège Mallarmé, on peut dire que cette instance fonctionnait plutôt bien. Fondée sur une grande confiance entre les différents membres du personnel, cette réussite s'expliquait en grande partie dans le fait que l'ensemble des équipes pédagogiques de l'établissement avait pris l'habitude de se rencontrer fréquemment à l'extérieur de l'établissement. En effet, faute de pouvoir le faire aux yeux et au su de l'ancienne équipe de direction - à cette époque, le conflit entre la direction et le personnel était relativement fort - les membres des équipes pédagogiques profitaient de la plate-forme jeune (initiée par le centre social) pour discuter en toute quiétude de leurs problèmes. La plate-forme constituait ainsi leur espace de parole. Dans ce sens, la régulation de l'Education nationale se faisait à l'extérieur.

« Les problématiques de ces élèves là ne relevaient pas exclusivement du domaine scolaire. [...] Il s'agissait de problématiques beaucoup plus larges liées au contexte et à l'environnement de vie de l'élève . »

Lorsque notre équipe a pris ses fonctions, elle a immédiatement souhaité s'appuyer sur ce réseau existant pour régler les problèmes des élèves en difficulté. Nous nous étions rapidement rendus compte que nous ne possédions pas des solutions toutes faites au sein du collège. Pourquoi ? Tout simplement parce que les problématiques de ces élèves là ne relevaient pas exclusivement du domaine scolaire, pas plus qu'ils n'étaient uniquement des problèmes psychologiques pouvant être traités par l'assistante psychologue, ou uniquement des problèmes liés à la santé... Il s'agissait de problématiques beaucoup plus larges liées au contexte et à l'environnement de vie de l'élève (problèmes à la maison, à la cité...) ; des problématiques sur lesquelles nous n'avions qu'une emprise très limitée.

Elargir coûte que coûte...

Dans le cadre d'une autre instance, le CESC (Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté) - instance de l'établissement qui réunit les différents partenaires - nous avons mené une réflexion qui nous

a conduit à créer un observatoire de rupture élargi aux autres partenaires. Ainsi, à partir de ce moment là, nous avons traité les cas des élèves en difficulté en interne mais dans certaines situations, lorsque nous considérons que cela nous dépassait, nous faisons intervenir des partenaires extérieurs.

Cette instance (observatoire de rupture) se réunissait une fois par mois : elle rassemblait le CPE, l'équipe de direction, l'assistante psychologue, l'assistante sociale, l'infirmière scolaire mais aussi les éducateurs des centres sociaux, ou encore des assistantes sociales extérieures. Les cas qui nous ne parvenions pas à traiter en interne, étaient donc étudiés dans la cadre de cette instance élargie. Cette démarche a très bien fonctionné grâce à l'existence d'une culture commune préalable, grâce à une confiance réciproque existant entre les professionnels ; le tout se traduisant par des conditions de dialogue optimales. Et en effet, alors qu'habituellement, lorsqu'on réunit autour de la table, des personnes issues d'institutions différentes, des jeux de pouvoir interviennent, ici rien de tout cela ne prenait le pas. Ils n'existaient pas parce que le travail (et notamment par la «thérapie sociale») avait été fait en amont. Nous avons pu aller beaucoup plus vite avec l'établissement d'une charte commune, la définition collective du travail partagé et la mise en route d'un véritable travail collectif.

Il n'en reste pas moins que certaines difficultés persistaient. Dans de nombreux cas, 8 cas sur 10 environ, l'élève n'avait aucun lien avec les acteurs du territoire : particulièrement destructuré le jeune ne fréquentait pas le centre social, pas plus qu'il n'avait de relations avec un éducateur de rue. Du coup, nous nous trouvions dans une situation d'échec : nous étions dans l'incapacité de travailler. Aussi si l'observatoire des ruptures élargi est un projet très intéressant, nous voyons bien qu'il conserve certaines limites.

L'expérience PRE...

Cette première expérience s'est déroulée entre 2003 et 2006... aux côtés d'Eric Serre. En 2006 je change d'établissement. Je rejoins donc le collège Jules Ferry dans le 15ème arrondissement de Marseille. Là-bas aucune démarche comparable à celle testée dans l'établissement précédent n'existait. En revanche un PRE était en place. J'ai trouvé dans ce dispositif la réponse à mon problème : c'est-à-dire que n'avions pas d'acteurs, de personnes capables d'aller prendre ces familles par la main, d'aller travailler avec elles et ce dispositif construisait cette relation de proximité. Car en effet, le PRE permet justement tout cela : le référent PRE qui ne connaît pas la famille, prend le temps de la rencontrer et de faire connaissance. Il crée un lien de confiance et permet d'aller beaucoup plus loin dans le travail.

Pourtant tout n'était pas idéal dès le début. On avait beau avoir une équipe, le réseau, lui, était très restreint. Lors des premiers comités de pilotage du PRE, je me suis trouvé à plusieurs reprises surpris par le comportement de certains acteurs qui ne cessaient de tirer systématiquement la couverture à eux, ne sachant parler que de leur problématiques, sans connaître ce qui se passait dans les autres institutions. A chaque fois ils cherchaient à défendre leurs propres intérêts, sans s'intéresser à la position de l'autre. Pour exemple, le PRE sur Marseille permettant d'envoyer des élèves en internat, j'ai vu un jour une institution débarquer avec quatre personnes simplement parce qu'elle souhaitait faire le forcing pour obtenir une place d'internat pour un enfant.

Le réseau ne fonctionne donc pas. L'idéal consisterait bien évidemment à réunir les deux : une équipe disponible et un réseau qui fonctionne. Ce qui - comme le disait Eric Serre - demande du temps et des moyens.

⊕ L'OBSERVATOIRE DE PRÉVENTION DES RUPTURES : UN DOUBLE OBJECTIF

L'observatoire de prévention des ruptures se substitue au GAIN et aux autres dénominations, pour une meilleure lisibilité.

SES OBJECTIFS

Il a pour objet de suivre les élèves qui, connaissant des difficultés importantes, se trouvent en risque de rupture et de sortie sans qualification. Son action est centrée sur deux objectifs :

> Prévention

- sensibiliser l'ensemble de la communauté éducative, par la connaissance des différents éléments qui ont conduit ou risquent de conduire un jeune à l'abandon de sa scolarité, à porter une attention vigilante aux difficultés manifestées et à leur prise en compte
- prévenir les exclusions par l'assurance du recours préalable à toutes les mesures alternatives au conseil de discipline

> Remédiation

Anticiper sur les conséquences des situations d'échec scolaire, par tous les moyens pédagogiques et éducatifs existant, notamment en établissant une continuité éducative avec nos partenaires des politiques publiques (missions locales, politique de la ville, PJJ, aide sociale à l'enfance...), pour l'accompagnement de tous les jeunes sortis du système éducatif dans la construction d'un parcours d'insertion : l'établissement ne doit jamais cesser le suivi d'un élève qui l'a quitté en cours de route tant que le relais n'a pas été pris.

SON ORGANISATION

AU NIVEAU DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Le chef d'établissement réunit une équipe inter-catégorielle de suivi qui constitue l'équipe de l'observatoire, quelle que soit la dénomination qu'elle puisse revêtir selon les départements (équipe éducative ou autre...) : y participent en particulier le CPE, le COP, les personnels de santé et sociaux, l'animateur de la Mission Insertion et des professeurs, et autant que de besoin, des partenaires des politiques publiques, des représentants des associations de parents d'élèves etc....

Les professeurs principaux procèdent au repérage des élèves qui connaissent des difficultés sévères. Les indicateurs pris en compte sont : l'absentéisme important, les résultats scolaires très faibles, un non investissement dans les apprentissages, des comportements inadaptés de façon persistante.

> Source : www.ac-aix-marseille.fr

DÉBAT*

avec la salle...

(*La restitution du débat n'est pas exhaustive).

«Nous avons beaucoup parlé, au cours de ces deux interventions, de dispositifs d'accompagnement éducatif et notamment de programmes de réussite éducative. Il est surtout apparu que la question du réseau de terrain demeure cruciale pour la bonne réussite des politiques éducatives locales. Que ce soit sur le territoire marseillais ou ailleurs, le fait que des acteurs réfléchissent et travaillent ensemble est indispensable, y compris pour des programmes comme le PRE. Nous avons vu que lorsque ces habitudes de « travail collectif », favorisant la création de dynamiques, faisaient défaut, il devenait alors obligatoire de les reconstruire ; ce qui ne se fait pas sans difficultés. Maintenant Place au débat...»
Ahmar LAHMADI - animateur de l'atelier

1. Question d'un participant **Quelles relations avec les institutions ?**

Comment parvenir à fédérer un collectif permettant de discuter avec un financeur et convaincre celui-ci de ne pas financer une action plus qu'une autre ? En effet, il arrive, que les financeurs tentent de « monter » une association contre une autre et financent l'une pour éviter de financer l'autre. Par conséquent, si l'on met en place un collectif, comment faire en sorte que ce collectif puisse intervenir auprès des financeurs en proposant par exemple un pack... à prendre ou à laisser !?

Rodrigue COUTOULY

«Prendre le temps de faire monter la mayonnaise !»

Le financeur, en général, a un seul et unique objectif : financer des actions répondant à ses critères... et le travail de la hiérarchie intermédiaire - les cadres des structures de projet - c'est d'arriver à monter différents projets et dispositifs, et faire prendre la mayonnaise pour avoir quelque chose qui a du sens. Ce que fait Eric Serre sur La Rose, depuis dix ans, a du sens. Prenez votre huile, votre moutarde et mélangez le tout : vous n'obtiendrez jamais une mayonnaise. En revanche, si vous prenez

vos temps et que vous mélangez l'ensemble tout doucement, vous monterez une belle mayonnaise ! Dans l'action sociale et éducative, c'est la même chose. Si vous prenez sept jours pour échanger entre vous, le projet prendra beaucoup mieux. Le problème c'est que les financeurs ont leur propre logique « faites vite, on doit financer » et nous sur le terrain, on aime prendre le temps pour mieux agir. Ce sont deux conceptions contradictoires.

Eric SERRE

«L'union fait la force»

Quand un collectif est fort il est reconnu, il devient légitime. Je suis très sensible à la reconnaissance des compétences sur les territoires et il faut, qu'à un moment donné, les financeurs sachent reconnaître aussi les compétences des acteurs sur le territoire.

Cette question renvoie souvent à la question du politique : car ce n'est pas avec les techniciens que nous rencontrons des problèmes, mais avec les politiques. Le technicien a des difficultés dès lors qu'il relaye la demande associative auprès de l'institution. Le problème avec le politique, c'est qu'il a une autre logique : il privilégie le court terme et non le de long terme. Voilà où se situe la difficulté. Pourtant, s'il existe localement un vrai collectif, qui ne sert pas que la structure individuelle, la reconnaissance du travail par les politiques est plus facile.

L'union fait la force. Chacun sait qu'une négociation engagée isolément reste plus difficile. Lorsque nous sommes collectivement organisés, que cette organisation a du sens et qu'elle fait écho non pas dans une seule institution mais dans l'ensemble des institutions, les effets sont bénéfiques. Lorsqu'on réunit la CAF, l'Education nationale, l'ADAP, les associations locales... ce n'est pas rien : ce sont les acteurs du territoire. Dans ce cas là on est dans un autre rapport de force... mais un rapport de force sain marqué par le sens collectif.

2. Question d'un participant **Travailler ensemble... avec quels animateurs ?**

Quels sont les ingrédients qui permettent de démarrer ce collectif ? Bien sûr, il y a un pro-

blème d'initiative personnelle, de charisme, mais pour avoir vécu depuis des années la mise en place de certains dispositifs - notamment l'échec de la mise en place des Missions locales - je me demande s'il existe autour de nous la qualité d'appui nécessaire à ces initiatives ? Cela me paraît difficile de trouver des personnes qui sont des bons animateurs de la transversalité.

Eric SERRE

«Tous responsables»

Je vous ai parlé de «thérapie sociale» : c'est une démarche de formation particulière à laquelle je souscris puisque je suis moi même thérapeute social. Il n'empêche que lorsque nous avons débuté, ne pouvant être juge et partie, j'ai demandé à un thérapeute social extérieur de nous aider à construire une autre façon de «faire ensemble». Nous avons d'abord profondément travaillé les fondamentaux : l'intelligence collective, la coopération, le masque social, les résistances aux changements... tout ceci pour pouvoir aller vers de nouvelles pratiques.

Aujourd'hui, au bout de 12 ans, nous avons demandé un financement pour repartir sur un accompagnement du groupe ; pour faire le point, mais aussi parce qu'il y a eu beaucoup de *turn-over* dans le groupe depuis douze ans. Nous avons donc besoin de rappeler les fondamentaux. Si les anciens rappellent eux-mêmes aux nouveaux arrivants ces fondamentaux, cela ne marchera pas aussi bien que si nous remettons tout cela en questionnement. Nous devons par exemple retravailler la question du collectif : c'est-à-dire construire un collectif dans lequel il n'y a pas un acteur plus important qu'un autre.

Nous sommes tous co-responsables de l'animation du collectif. La meilleure preuve réside dans le fait que chaque année, la demande de subvention pour le collectif, est prise en charge - au nom du collectif - par une structure chaque fois différente. Même chose au niveau de l'animation: chaque lundi, il y a un animateur de séance différent.

Nous avons une méthode, un processus, qui permet de rassurer mais aussi, en même

temps, de donner du sens à notre démarche. Mais il faut être vigilant quand il y a de nouveaux arrivants parce qu'à un moment donné nous atteignons nos limites d'accueil. Il faut alors renouveler le processus. C'est d'ailleurs aujourd'hui le moment : nous allons le faire cette année... si nous obtenons le financement. Il est essentiel de procéder à la remise à niveau de notre culture collective.

Rodrigue COUTOULY

«S'adapter perpétuellement pour continuer à progresser»

Un réseau c'est comme un être vivant. Le nouvel arrivant, s'il n'est pas borné, va s'adapter aux pratiques du groupe. Le problème c'est qu'au bout d'un moment, au fur et à mesure que les acteurs partent et qu'ils sont remplacés, on perd du sens. Par conséquent, il est capital de reposer les choses... pour repartir.

Lorsque j'ai quitté le collège Mallarmé, la direction remplaçante n'était pas du tout dans cette culture de réseau... et pourtant elle a accepté que les acteurs continuent. Il faut dire que compte-tenu de la force du projet, elle n'avait pas vraiment le choix ! S'ils avaient été en place au démarrage de l'initiative, sans doute auraient-ils refusé, mais là ils ne pouvaient pas revenir en arrière. Ceci montre bien que les personnes ont beau changer, une fois que la mayonnaise a pris, on peut difficilement la faire retomber !

Eric SERRE

«le réseau c'est aussi du concret»

Animer un collectif ce n'est pas évident et on ne peut éviter les crises... tout simplement parce que le collectif est vivant et qu'il repose sur des relations inter-personnelles. Dans notre cas, la chance que nous avons c'est que cette instance n'est pas dépendante d'enjeux financiers. Nous sommes avant tout sur le partage de connaissances qui évacue les tensions attisées par les enjeux financiers. Nous nous centrons sur la pratique d'un territoire

et sur ses enjeux socio-éducatifs. Par la suite, chacun repart dans sa structure et capitalise à partir de ce travail là. Il s'approprie ce travail pour retourner dans son institution et permettre de faire naître des initiatives au sein de son institution. Faire bouger les institutions, c'est cela qui est intéressant.

Dans notre cas de nombreuses initiatives ont pris corps de cette manière, notamment avec le collège. C'est le cas par exemple de la démarche «école-ouverte», par laquelle l'établissement confie des actions éducatives aux centres sociaux du territoire durant les vacances scolaires. Nous collaborons également avec l'association collège-quartier : nous y faisons de l'aide aux devoirs. C'est une association qui fonctionne depuis très longtemps mais qui est réinterrogée dans ce collectif, à travers la pratique d'accompagnement scolaire des uns des autres. Ainsi, chaque lundi, chaque acteur repart dans sa «maison mère», avec des réponses, des avancées, des idées pour mettre en œuvre de nouvelles choses. La cellule de veille a beaucoup participé aussi à ce travail de maillage, de tissage.

Nous organisons également, en collaboration avec le collège, des séjours prévention dans le cadre de «Ville, Vie, Vacances». Deux sessions par an, nous demandons au collège de repérer les jeunes qui en auraient le plus besoin. Cela participe à l'amélioration des relations du personnel éducatif avec ces jeunes là. On invente même des dispositifs nouveaux : on a créé par exemple des séjours VVV communs aux trois centres sociaux, grâce à la plateforme jeune.

Rodrigue COUTOULY

«Les profs, partie prenante»

Pour parler des enseignants du collège, beaucoup on pris conscience du dispositif, ils savent que cela existe et s'y impliquent. Par exemple, ils sont venus travailler dans les classes avec les gens du réseau.

Eric SERRE

«Les élèves, acteurs du projet»

Autre initiative collective, depuis cinq ans nous avons créé «le théâtre forum». Il s'agit d'un théâtre de prise de conscience, interactif. Le principe est simple : des acteurs jouent des scénettes sur un sujet sensible et le public peut intervenir, directement sur scène, pour dire qu'il n'est pas d'accord, voire proposer sa solution. Lors de sa première année de lancement, c'est le thème des discriminations qui avait été choisi. La représentation avait alors été assurée par une compagnie théâtrale. Aujourd'hui le théâtre-forum est l'oeuvre des lycéens du territoire. Formés pendant une semaine (à la Toussaint) sur la thématique déterminée par le collectif, les jeunes finissent, aidés par un professionnel, par jouer une pièce, en rapport avec le thème choisi, devant des collégiens. L'avant dernier théâtre-forum portait sur le thème de l'orientation des jeunes : ce sont ainsi des lycéens qui parlaient d'orientation à des collégiens ; intervention qui passe mieux que celle effectuée par un conseiller d'orientation ! Cela a plus de sens.

3. Question d'un participant

(chef de projet CUCS Fréjus /St-Raphaël)

Pourquoi ne pas s'appuyer sur les dispositifs existants ?

Il me semble que les Contrats urbains de cohésion sociale constituent une belle trousse à outils. Personnellement, j'ai commencé à mettre en place un groupe de travail similaire au vôtre qui démarre, qui en est à son balbutiement. L'objectif est de mettre à la disposition de cette cellule, les outils de la politique de la ville et notamment de la programmation. Du coup on n'a pas trop le problème de la recherche de financements. Cela se fait à partir d'actions déjà proposées. Il s'agit juste de leur donner du contenu. Ma question c'est donc de savoir à partir de quel moment on peut savoir que cette cellule arrive à maturité ?

L'ATELIER 1 EN BREF

Cette synthèse reprend les points saillants du débat - ayant fait consensus - et les propositions émises lors de l'atelier par l'ensemble des participants. Cette synthèse a d'autant plus d'importance pour ce premier atelier, que l'après-midi de débat n'a malheureusement pas été enregistré !

CE QUI A FAIT DÉBAT...

Le point de débat le plus important fût la place des acteurs institutionnels au sein du réseau. Les acteurs institutionnels et notamment les équipes opérationnelles tels que les chefs de projets. Ces derniers doivent-ils faire partie du réseau ? Certaines équipes opérationnelles ont pu revendiquer l'importance que le chef de projet pouvait avoir dans la réflexion d'un réseau de territoire.

Pour d'autres, et notamment les membres du collectif exposé plus tôt, ont plutôt plaidé pour un espace, une instance où les acteurs pouvaient parler entre pairs, de manière à pouvoir exprimer librement leurs problèmes, hors de l'écoute institutionnelle ; et notamment celle des financeurs.

Une autre thème abordé a concerné la question de la légitimité d'un réseau : à partir de quand devient-il légitime ? De manière très consensuelle, il a été répété que pour qu'un réseau puisse être reconnu et qu'il fonctionne, la notion de temps était fondamentale. Sachant que selon les territoires et les thématiques concernés, le temps n'est pas le même.

Autre question portée au débat : faut-il mettre en place une charte ? Est-ce nécessaire ? Doit-on l'imposer ou revient-il aux membres du réseau d'établir une charte librement, de façon concertée, avec le temps ?

Eric SERRE

«Réfléchir entre pairs...»

Je vais être critique. De notre côté, j'estime que l'avantage de notre collectif réside dans le fait qu'il n'a été commandité par aucun financeur. Du coup, il existe une pleine liberté de parole. Je n'ai rien contre les chefs de projet mais il est vrai que nous sommes entre pairs. Et au sein du collectif, pas un acteur n'a plus de pouvoir qu'un autre. Par contre nous avons un intérêt commun à travailler ensemble. Le groupe n'est pas piloté par une personne ou une institution en particulier. C'est vraiment une instance collégiale qui permet la prise de responsabilité d'un collectif d'acteurs sur un territoire. Le leitmotiv est d'ailleurs assez simple : si on veut agir et si on souhaite que nos métiers soient moins difficiles, nous avons intérêt à réfléchir ensemble. Après chacun va repartir dans son institution plus fort, plus riche et avec des idées nouvelles. Ce qui m'intéresse dans ce processus, c'est de faire bouger de l'intérieur les institutions, la pratique professionnelle des uns et des autres. Je suis content lorsqu'on me remet en question, quand on me dit que le projet porté par ma structure n'est pas terrible. Je vais écouter les critiques et éventuellement rectifier le tir en m'inspirant d'autres pratiques. Si c'est un chef de projet qui jouait ce rôle de conseil, cela passerait moins bien.

Re-intervention du chef de projet CUCS

Mais cette cellule n'est pas forcément animée par l'équipe opérationnelle du CUCS. Elle est animée de façon tournante : club de prévention, Education nationale, centres sociaux... C'est un outil d'échange, de communication. Nous n'en sommes qu'au démarrage mais nous sentons vraiment que les acteurs sont demandeurs : ils veulent construire ensemble et abaisser les masques professionnels pour avancer sur des besoins réels du territoire. Quand je dis on utilise la programmation, il s'agit de mettre à disposition de cette cellule, les outils que nous avons à disposition ainsi que les moyens financiers. De toute façon, à l'heure actuelle, nous sommes trop jeunes pour se dire «on avance et on dépose un projet». Nous utilisons donc, pour 2010, la programmation et les actions déposées au titre du CUCS. Par la suite, je pense que nous serons suffisamment costauds pour avoir nos propres statuts.

Ahmar LAHMADI (animateur)

«Besoin d'un leader»

Ce qui est important, c'est que les cadres qui dirigent les institutions autorisent les acteurs à entrer dans ce type de groupe. Par exemple lorsqu'un principal de collège dit à la CPE : «allez-y un lundi par mois, je gère les jeunes, vous pourrez ainsi discuter avec vos pairs», c'est important. Par ailleurs, je ne suis pas d'accord avec Eric Serre quand il dit qu'il n'y a pas de pilote et que c'est collégial. Ce groupe là continue à exister parce qu'il y a un chef de file, un leader... Eric Serre !

Eric SERRE

J'en étais l'initiateur mais je n'en suis pas le leader. Nous sommes tous co-responsables.

Ahmar LAHMADI (animateur)

Vous avez quand même un rôle important : vous êtes une sorte de moteur. Et puis évidemment, le fait que les cadres soient présents sur le long terme et que les gens acceptent de rester sur le territoire, de s'y impliquer c'est fondamental.

Rodrigue COUTOULY

«S'appuyer aussi sur le réseau»

Les acteurs intermédiaires (chefs de projet CUCS, coordinateurs CLS-PD,...) peuvent s'appuyer sur ce genre d'initiative. Je vais reprendre une phrase de l'ancienne présidente du TGI en charge des affaires familiales, qui a promu un nombre important d'actions de qualité sur le territoire ; ce qu'elle dit c'est que lorsque le projet est pertinent, qu'il y a une vraie expertise, c'est beaucoup plus facile de le défendre - et de le financer - que lorsqu'on est dans du vague, du flou. Cette expertise collective, construite par les connaissances croisées des différents acteurs de terrains, est très bénéfique aux territoires. Quand on parle de cette expertise de terrain, il n'y a pas de discussion pour reconnaître la légitimité des acteurs. Après bien entendu, on reste toujours dans des contraintes financières pas toujours faciles à gérer.

LES PROPOSITIONS...

Nous en avons retenu deux : la première repose sur l'idée que puisqu'il existe un réseau d'acteurs de terrain, assez informel, peut-être faudrait-il aussi inventer des réseaux d'acteurs institutionnels : notamment les chefs de projet dans leur commune ou leur intercommunalité, les délégués du Préfet dans leur Préfecture, les chefs d'établissement dans leur collège... afin qu'ils apprennent à mieux se connaître, à mieux comprendre les fonctionnements internes des différentes structures... In fine, créer, de la même manière que les collectifs formés par les acteurs de

terrain, d'autres réseaux et ainsi porter de nouveaux projets plus collectifs, capables de mieux agir sur les territoires.

La deuxième proposition nous renvoie encore à la notion de temps... beaucoup abordée au cours de cet atelier. Il s'agit d'essayer de valoriser davantage ces pratiques de mise en réseau qui sont souvent non financées par les acteurs institutionnels et qui demeurent pourtant nécessaires. Les acteurs ont un besoin crucial de temps pour les construire... et le temps c'est de l'argent !

3 points de débat à retenir :

- > la place des acteurs institutionnels ;
- > la légitimité du réseau ;
- > l'établissement d'une charte de réseau.

2 propositions à méditer :

- > construire des réseaux d'acteurs institutionnels ;
- > valoriser les pratiques de mise en réseau.

.....
Atelier 2
.....



Le Programme de réussite éducative contribue-t-il à construire durablement un projet éducatif de territoire ?

Lancé par Jean-Louis Borloo en août 2005, le Programme de réussite éducative (PRE), vise à apporter aux enfants et adolescents en difficulté, ainsi qu'à leurs familles, un accompagnement ciblé et sur mesure. L'atelier 2, animé par Martine MATHIEU - ex Déléguée de l'Etat, Politique de la Ville, Préfecture des Bouches-du-Rhône - avait pour ambition de faire un point sur l'impact de ce dispositif sur les projets éducatifs de territoire.

Ce deuxième atelier a permis une analyse collective très «pratico-pratique» du dispositif PRE : en gros, il s'agissait de mieux cerner son fonctionnement technico-administratif et de jauger sa plus-value dans la construction d'un projet de territoire. Avant que la parole ne soit confiée aux deux témoins principaux de ce temps d'échange - coordinateurs du dispositif - un tour de salle a permis d'énoncer les attentes des uns vis à vis de cet atelier et d'entendre les ressentiments des autres quant à leur propre expérience. Les extraits qui suivent, révèlent par la même occasion la complexité d'un système éducatif local aux «mille et un visages» : animateur PPRE, CEL, chef de projet CUCS, opérateur associatif en charge d'un CLAS, référents PRE... tous unis pour améliorer durablement le projet éducatif de leurs territoires.

> «J'occupe un poste « mission réussite PPRE (Programme personnalisé de réussite éducative)» à Fréjus. L'une de mes missions consiste à entrer en relation avec différents acteurs de la communauté éducative et plus particulièrement des personnes ressources en interne (RASED - Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) et en externe (type CEL et PRE). Je travaille ainsi en lien étroit avec l'équipe PRE de Fréjus... depuis septembre 2009 - et j'en suis très content : ce dispositif apporte un éclairage très intéressant, notamment en direction des familles.»

> «Je coordonne le PEL (Projet éducatif local) de Marseille dans les 15^{ème} et 16^{ème} arrondissements. [...] J'observe attentivement l'évolution des PRE et notamment leurs articulations avec les dispositifs existants dont les PEL. Cette cohabitation m'intéresse d'autant plus que je dois être la dernière coordinatrice PEL à avoir été engagée en France :

c'est un poste qui a été créé en juillet 2007, en même temps que se formaient les premiers PRE ! Cette mise en place tardive vient donc chevaucher la mise en place des PRE et entraîne évidemment certaines confusions. Qu'en est-il ailleurs ?»

> «Je travaille au « Rocher » : une association basée à La Beaucaire (ZUS toulonnaise), opératrice et partenaire du PRE. Nous suivons dans ce cadre une quinzaine d'enfants et cinq ou six familles installées dans le quartier. Nous avons également un programme CLAS qui s'articule avec le PRE, lequel constitue pour nous, un outil important pour notre projet pédagogique. Je suis très intéressé de voir ce que celui-ci va apporter dans la durée sur un quartier comme le nôtre. Je pense que nous aurons peut-être un début de réponse sur la pertinence, à moyen terme, du PRE sur un territoire.»

> «Je suis chargé de mission «éducation» dans l'équipe du CUCS de Miramas - équipe, composée de 4 chargés de mission et d'un chef de projet. Toutes les thématiques sont couvertes et nous travaillons en transversalité. Depuis la disparition en 2008 du CEL, le PEL est le dernier dispositif dont j'ai la charge... auquel est venu récemment s'ajouter le PRE. Notre PEL étant en pleine phase de réflexion, cela m'intéresse de connaître le niveau des liens noués par ces deux dispositifs en d'autres lieux.»

> «Je représente aujourd'hui une association marseillaise qui constitue un mouvement d'éducateurs pour l'insertion des jeunes. Nous sommes maîtres d'œuvre de différentes actions, notamment des actions d'accompagnement éducatif à visée d'insertion professionnelle. Nous travaillons plus particulièrement avec l'équipe de réussite éduca-

tive de «Marseille grand centre-ville» sur un accompagnement éducatif individualisé afin de proposer un soutien renforcé à certains cas difficiles. Pour l'heure, 7 jeunes bénéficient de cet accompagnement. Si j'ai souhaité assister à cet atelier, c'est pour voir de quelle façon nous pourrions coordonner en 2010 notre action avec ce qui existe au niveau du PRE.»

+ LE PRE EN QUELQUES LIGNES

Le projet local de réussite éducative (PRE) se construit à partir du diagnostic élaboré par les partenaires éducatifs, sociaux ou encore associatifs d'un territoire.

Chaque projet local repose sur un partenariat entre la préfecture (réfèrent de l'Etat), l'Éducation nationale et la commune qui recense toutes les actions nécessaires au développement du projet local.

Le projet local de réussite éducative est financé par les crédits de l'Acse. Les préfets sont les délégués de l'Acse au niveau départemental. Le projet local est porté par une structure à comptabilité publique : caisse des écoles, centre communal d'action sociale, établissement public local d'enseignement, groupement d'intérêt public.

> A Marseille depuis 2005
Deux équipes de réussite éducative, un internat de réussite éducative et une charte déontologique fonctionnent depuis 2005 à Marseille. Le projet de réussite éducative s'adresse à tous les enfants de 2 à 16 ans en situation de fragilité (décrochage scolaire, problème au regard de l'autorité...).

Toutes les personnes internes à l'Éducation nationale peuvent saisir l'équipe de réussite éducative en contactant directement le coordonnateur. Ce dernier va rencontrer la famille, établir le diagnostic et proposer un parcours adapté aux besoins de l'enfant. Le rôle de la famille reste central.

> Source : plaquette Acse nationale - juillet 2008

UN PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE EN TERRITOIRE SALONNAIS.

par Lucien PLANELS /
Coordonnateur du PRE de Salon-de-Provence

Mon propos va s'articuler autour de trois points. Je ne vais pas entrer dans les détails du fonctionnement du PRE ; cela n'aurait pas forcément un grand intérêt. Je vais dans un premier temps vous présenter, de façon très globale, notre façon de travailler du côté de Salon-de-Provence. Dans un second temps je reviendrai sur les spécificités - plus ou moins spécifiques !? - qu'a induit le PRE sur le jeu d'acteurs de notre territoire. Enfin, pour être en lien avec la thématique de l'atelier, je tenterai de montrer comment le PRE peut s'imbriquer du mieux qu'il soit dans une dynamique éducative locale.

Un fonctionnement axé sur l'accompagnement individualisé

Salon-de-Provence - ville moyenne de 40 000 habitants - a mis en oeuvre son PRE en 2007. Celui-ci a un objectif quantitatif fixé dans le cadre de la convention avec l'Etat : accueillir 200 enfants par an. Le projet politique du PRE a été vraiment centré, par les élus eux-mêmes, sur l'épanouissement. C'est en conséquence de quoi la recherche de réussite éducative se construit autour d'interventions favorisant les formes d'accompagnement à l'épanouissement ; la scolarité est donc annexe, ou en tous les cas moins importante qu'un autre champ (la santé, les loisirs...).

Il s'agit donc d'un fonctionnement basé sur l'approche individuelle ; la mise en place d'actions collectives ne venant que servir le parcours individuel. Mais en fait, le choix de l'approche individuelle ou collective, dépend des caractéristiques éducatives et sociales du territoire. La semaine dernière, par exemple, j'étais à Lyon en formation avec d'autres coordonnateurs de PRE. En échangeant entre pairs, on a parfois l'impression de ne pas faire le même travail... tant les projets peuvent être différents d'un territoire à l'autre. Il faut bien comprendre que notre analyse - et notre manière de faire - est irrémédiablement liée à notre territoire.

Concernant la question financière, à Salon-de-Provence, le budget est de 350 000 euros. Par ailleurs, la commune s'implique avec la mise à disposition de postes dédiés. L'aide de l'Etat est, quant à elle, à hauteur de 230 000 euros.

Le PRE : un dispositif spécifique ?

Même s'il a eu des difficultés à trouver sa place - difficultés en partie dues à la nature du dispositif - le PRE a permis de faire évoluer

favorablement un certain nombre de choses. Deux points clefs sont à l'origine de ce mouvement plutôt bénéfique.

Premièrement c'est un dispositif basé sur le traitement individuel, avec une approche globale, non sectorisée - qui balaye tous les domaines d'intervention. C'est aussi une approche multi-partenaire.

Deuxièmement, c'est un dispositif qui «fait la relation» avec le droit commun. On part du principe qu'il se substitue au droit commun, lorsque celui-ci ne peut plus fonctionner.

« L'individualité, la globalité et l'organisation partenariale ne sont pas des notions nouvelles : cela fait vingt-cinq ans que je travaille dans le social et je puis vous dire que j'ai toujours entendu parlé de ces notions. »

Pourtant, concernant la spécificité du PRE, j'aurais tendance à penser qu'il faut rester modeste. L'individualité, la globalité et l'organisation partenariale ne sont pas des notions nouvelles : cela fait vingt-cinq ans que je travaille dans le social et je puis vous dire que j'ai toujours entendu parlé de ces notions. Ce sont des «paradigmes» sur lesquels les travailleurs socio-éducatifs s'appuient depuis longtemps. Pour exemple, les missions locales utilisent la «globalisation des parcours» depuis déjà un certain temps : c'est même quelque chose de central dans leur fonctionnement. Et plus largement, il existe partout, sur les territoires, de nombreuses expériences partenariales fonctionnant plutôt bien. Par conséquent, la spécificité a été difficile à démontrer sur ces points ; ce qui a pu d'ailleurs faire naître des résistances à l'encontre du PRE. Mais alors quelle est la spécificité, ou plus exactement la plus-value du PRE ?

Elle apparaît plus clairement dans l'utilisation de dynamiques locales et dans la propulsion du PRE à structurer les interventions partenariales : le dispositif institutionnalise, formalise cette façon de faire. Bien entendu, ici aussi, des choses existaient au préalable : nous ne sommes pas arrivés dans un «désert éducatif». Mais il est vrai que le PRE a permis de rationaliser tout cela, et surtout permis de donner un moyen supplémentaire d'ac-

compagnement. Il faut dire que nous étions jusqu'à présent sur une offre quelque peu cloisonnée.

A l'ère du PRE, en collaboration avec l'ensemble du *pool* partenarial, un partenaire va pouvoir prendre les choses en mains lorsque cela se fera sentir : c'est par exemple accompagner une famille dans des situations très précises sur lesquelles les autres partenaires ne savaient pas intervenir. La plus value est donc un prolongement de l'action collective.

Le PRE, révélateur... de dysfonctionnements

On dit souvent que le PRE facilite l'accès au droit commun ; pourtant il n'est pas difficile de se rendre compte que l'ensemble des travailleurs sociaux travaillent, déjà, pour l'accès au droit commun. C'était le cas avant et ce l'est toujours aujourd'hui. Toutefois, le PRE est sans doute le dispositif qui va permettre de réinterroger le mieux les politiques éducatives de droit commun.

De toute évidence, ces dernières ne sont pas toujours en adéquation avec les besoins des territoires et de leur population. Le symptôme le plus évident réside dans le fait que certaines familles ne peuvent accéder à l'offre de droit commun. Or si le droit commun se montre incapable de se mettre au niveau de ses bénéficiaires potentiels, c'est un peu notre faute. Il ne faudrait pas inverser le raisonnement et faire culpabiliser les familles qui ne s'adaptent pas au droit commun ! Pas la peine de nier la vérité, il est indéniable que pas mal de dispositifs existent sur les territoires, mais que manifestement ils ne font pas toujours preuve d'efficacité.

C'est ce qu'a mis en évidence le PRE. A un moment donné tout le dispositif était conçu de façon trop descendante, trop globale : il s'agissait de définir des actions à partir de critères identifiés sur un territoire et de les appliquer systématiquement, aveuglement. Dorénavant, nous activons la démarche inverse ; c'est-à-dire que l'on s'attarde sur des problèmes individuels qui permettent de savoir pourquoi, à un moment donné, un enfant n'a pas été efficacement pris en charge. Par ce biais, on va automatiquement réinterroger toutes les réponses éducatives et mieux les adapter. C'est cela qui est intéressant.

Précisons tout de même que les réponses de l'Éducation nationale sont bien entendu différentes des réponses communales. Avec l'Éducation nationale, nous avons affaire à une structure imposante, avec une certaine inertie de fonctionnement, qui laisse moins de marge d'ajustement. Chose qui est plus aisée, à mon avis, d'envisager au niveau d'une politique locale. Un exemple concret : une école de musique qui fonctionne, qui propose des prix très attractifs mais dont on se rend compte, lorsqu'on regarde de plus près, qu'elle n'est pas fréquentée par tous : le cadre du PRE permet de repérer et de s'adapter à ce genre de dysfonctionnements. Le dispositif interroge l'existant et analyse ce qui fait obstacle : des procédures mal adaptées parfois ! Quoi qu'il soit, le PRE permet de confronter les réalités quotidiennes des familles et pointer du doigt les difficultés, notamment d'accessibilité.

« [...] le cadre du PRE permet de repérer et de s'adapter à ce genre de dysfonctionnements. Le dispositif interroge l'existant et analyse ce qui fait obstacle : des procédures mal adaptées parfois ! Quoi qu'il soit, le PRE permet de confronter les réalités quotidiennes des familles et pointer du doigt les difficultés, notamment d'accessibilité. »

Le PRE met en lumière toutes ces problématiques... qui ne sont pas le fait de la mauvaise volonté des acteurs : J'ai été directeur de centre social et je sais que par moment on fait tourner une structure, on programme des actions sans prendre le temps, sans avoir le recul nécessaire pour voir si elles marchent vraiment. Nous sommes alors pris dans le tourbillon d'une démarche globalisante alors que le PRE, lui, a au contraire une approche par le bas.

+ PRÉSENTATION DU PRE DANS LA CONVENTION DU CUCS DE SALON-DE-PROVENCE

Dans le volet «éducation» pp.20-23 / Objectif 4.

DÉVELOPPER UNE APPROCHE SPÉCIFIQUE ET COORDONNÉE POUR LES ENFANTS LES PLUS EN FRAGILITÉ.

Cet objectif concerne plus particulièrement l'articulation du CUCS et du PRE :

- > Créer, mettre en oeuvre et opérationnaliser des dispositifs de repérage et de suivi,
- > structurer organiser et mettre en oeuvre les nouvelles formes de travail partenarial,
- > créer des modalités permettant à la fois une compréhension globale des facteurs de difficultés et une stratégie d'approche individualisée,
- > assurer l'efficacité et le suivi du programme d'action,
- > accompagner les jeunes dès le plus jeune âge présentant des signes de fragilité en prenant en compte la globalité de leur environnement,
- > lever les freins qui concourent à une éducation réussie, en intégrant des dimensions individuelles et collectives.
- > découvrir, révéler les capacités, valoriser les compétences de l'enfant et de sa famille pour renforcer l'estime de soi, la confiance, l'esprit critique et favoriser la socialisation.

Pour tendre vers la concrétisation de ses objectifs, trois axes d'intervention sont proposés :

- > Parcours personnalisé et coordination du dispositif. Ce premier axe s'inscrit dans la volonté de mettre en place un suivi de qualité des parcours de réussite éducative. Pour ce faire il est nécessaire de mobiliser les partenaires du dispositif, d'animer le partenariat, et d'être en capacité d'accompagner efficacement les enfants et leurs familles par le biais de formations adaptées.

> Actions pour la réussite éducative et l'épanouissement. Il s'agit de développer des actions dans le but d'aider l'enfant à reprendre confiance en ses capacités, à valoriser ses compétences et susciter son intérêt pour la culture, les arts, les apprentissages, et ainsi contribuer à la réussite éducative.

> Soutien aux familles et promotion de leurs compétences.

Ce volet entend remobiliser les parents dans leur fonction de premier éducateur. Il s'agit de soutenir les parents et leur faire prendre conscience de leur rôle moteur dans la réussite éducative en leur donnant les moyens de contribuer et de s'impliquer dans la réussite éducative de leur enfant.

Les modalités d'action pour ces accompagnements sont de deux ordres :

- > Individuelles car il faut accompagner et coordonner le parcours d'aide aux enfants et à sa famille dans leur spécificité.
- > Collectives car l'espace de coopération et de socialisation par les pairs est un élément primordial dans le développement de l'enfant.

> Télécharger l'intégralité de la convention CUCS à l'adresse suivante :

www.salon-de-provence.org/images/stories/pdf/politique_ville/CUCS_23052007.pdf

OBSERVATION... HORS LES MURS PROVENÇAUX : ÉVOLUTION D'UN PRE DANS LE RHÔNE.

par Sylvie PERLES /

Coordonnatrice du PRE de Vaulx-en-Velin (69)

La ville de Vaux-en-Velin a candidaté pour l'obtention d'un PRE dès mai 2005. C'est quelques mois plus tard, en novembre 2005, qu'elle signait la convention de démarrage. Je suis devenue coordinatrice du PRE en mars 2006. J'ai alors rapidement consulté les différents partenaires du dispositif, à travers les commissions territoriales de la ville, pour expliquer ce que je comprenais du PRE et ainsi réfléchir à la meilleure façon de le monter ensemble. Dans un second temps, j'ai rédigé les différents documents techniques que j'ai soumis aux partenaires ; notamment la Charte de confidentialité... ce qui ne fût pas facile à l'époque où le décret sur l'élargissement du rôle du Maire (et plus particulièrement le repérage des familles en difficulté) venait d'être promulgué !

Un pre comme les autres ?

En juin 2006, il y a eu l'installation du Comité de pilotage et la validation du mode de fonctionnement avec notamment la composition des représentants des différentes institutions concernées. C'est d'ailleurs là, un des premiers points intéressants du PRE : l'institutionnalisation et la structuration du partenariat ; un partenariat qui existait déjà mais de manière informelle.

Les référents PRE sont les référents de droit commun : c'est le choix de la ville de Vaux-en-Velin et des partenaires. Ainsi, peuvent-ils être une assistante sociale, un éducateur prévention, un professeur ou un principal de collège... Tous les professionnels sont potentiellement concernés... jusqu'aux acteurs associatifs à partir du moment qu'ils oeuvrent auprès d'un public jeune de la catégorie «2-16 ans». D'ailleurs, nous avons souhaité conserver les seuls critères d'âge et de fragilité pour ne pas trop fermer le dispositif. L'objectif reposant sur l'idée, qu'éventuellement, avec le temps, le dispositif pourrait se transformer.

Le PRE s'appuie sur une équipe pluridisciplinaire singulière. Appellée «Comité opérationnel», elle est constituée de plusieurs responsables opérationnels : les responsables «enfance» et «santé» du Conseil Général, les deux inspecteurs de l'Éducation nationale, les deux responsables des associations de prévention, la PJJ, un principal de collège, la coordinatrice des assistantes scolaires, l'assistante sociale de la CAF et celle du CMP, la directrice du service éducation de la ville et la responsable sociale du CCAS. Ces respon-

sables opérationnels se réunissent une fois par mois et travaillent sur des situations individuelles.

Une montée en régime progressive...

Au début, la capacité et la volonté d'intervention de ce Comité était assez limité : sur trois heures, nous passions une heure ou deux sur les cas et par la suite on se disait : « ça c'est la mission du Conseil Général... ça c'est la mission de l'Éducation nationale... Du coup quelle est notre mission !? ». Après une année passée (entre autres choses) à déterminer ce qui relevait du droit commun et ce qui relevait du PRE, le Comité opérationnel a désormais une vision plus précise de sa mission. Aujourd'hui les représentants des différentes institutions s'impliquent (le taux d'absentéisme est particulièrement bas) et trouvent une légitimité à étudier les situations. Il est clair que ce comité dont les membres bénéficient d'un mandat institutionnel pour en faire partie, constitue le deuxième point fort du PRE.

« Nous avons travaillé pendant plus d'un an et désormais, le Comité opérationnel connaît un taux d'absentéisme très bas. Aujourd'hui les représentants des différentes institutions s'impliquent et trouvent une légitimité à étudier les situations. »

Les chiffres traduisent un certain «engouement» pour ce dispositif : nous sommes passés de 42 situations en 2006, à 105 en 2007, 209 en 2008, et 352 en 2009. Activité importante qu'il faut bien reconnaître quelque peu inattendue puisque la convention de départ (2005) portait sur 150 enfants et 50 familles, pour un montant de 280 000 euros. Il faut tout de même noter que ce montant est exceptionnel du fait des excédents des premières années qui ont été reportés en 2009. Budget d'exception qui devrait être entièrement dépensé voire dépassé ! Quid de l'année qui arrive : je ne sais pas si la subvention de démarrage va être reconduite.

Concernant l'investissement et les actions à proprement parler, nous avons réintroduit le dispositif «coup de pouce» pour la réussite éducative suite à une demande expresse de la Préfecture. Désormais, nous travaillons sur

des situations ciblées, mises en lumière par le coup de pouce. Plus généralement, nous nous focalisons sur la prise en charge santé, la prise en charge culturelle,... dans la globalité la prise en charge éducative. Dans le domaine scolaire stricto-sensu, nos interventions se cantonnent sur l'accompagnement péri-scolaire, sur du sur-encadrement dans la restauration scolaire, les centres de loisirs. Nous proposons également un accompagnement aux mamans isolées qui travaillent en horaires décalés (concrètement il s'agit de l'intervention de personnes à domicile en charge de garder les enfants et de les conduire à l'école).

Il existe aussi des actions de prise en charge financière. Dans ce domaine là, nous intervenons en complémentarité du droit commun ; c'est-à-dire que lorsque les assistantes sociales ont évalué la situation et qu'à un moment donné le droit commun n'offre aucune solution, le PRE peut prendre la relève. Toutefois, celui-ci met en place le parcours personnalisé et ne fait que réactiver les leviers du droit commun. Nous jouons essentiellement le rôle de «faiseur de lien» : ainsi renvoie-t-on systématiquement les familles vers les assistantes sociales de la Maison Du Rhône (structure territorialisée du Conseil Général).

Pour revenir aux actions territoriales, à un certain moment, nous avons soulevé - avec les opérateurs du CUCS, CLSPD... - la problématique des exclusions temporaires en collège. En effet, dans ce cas les jeunes sont livrés à eux-mêmes, victimes d'une rupture éducative. Le CLSPD avait dès 2006 fait remonter les craintes, émanant notamment des principaux de collèges, concernant ce phénomène de «double peine». C'est donc tous ensemble - éducateurs prévention, responsable enfance, principaux de collège et assistantes sociales des collèges - que nous avons déployé un dispositif dédié à l'exclusion temporaire pour les 4 collèges que compte la commune.

De façon plus globale, ce sont tous les établissements scolaires de la ville de Vaux-en-Velin qui se trouvent en PRE... même ceux qui n'étaient pas classés en ZUS ou ZEP. Cela facilite la cohésion et la cohérence d'intervention... et pas seulement au niveau du PRE. Il faut savoir que sur neuf collèges labellisés «ambition réussite» dans le Rhône, trois sont localisés à Vaux-en-Velin.

Récemment, la ville a également participé à une expérimentation de prolongement du PRE sur la catégorie «16-18 ans». Financée par le Conseil Régional, cette action n'est pas certaine d'être reconduite en 2010... en attente des résultats des élections régionales.

Le chaînon manquant...

Quoi qu'il en soit, l'objectif est toujours le même : développer au maximum les échanges initiés en termes de cohésion inter-acteurs. C'est par exemple travailler avec la Mission locale, avec les jeunes de 16-17 ans encore scolarisés, ou encore avec le service jeunesse ou les CIO. Nous essayons ainsi d'avoir une réponse un peu plus concertée sur la catégorie 16-17 ans : nous oscillons alors entre l'approche collective, partenariale, et l'approche individuelle. On peut ainsi dire que le PRE est une sorte de chaînon manquant ; au même titre que les assistantes sociales scolaires présentes dans certaines villes (c'est le cas pour la ville de Lyon).

Ces réflexions, propres au PRE de Vaux-en-Velin, évoluent de toute façon en fonction des situations qui échoient au PRE par le biais d'interrogations plus larges, qu'il nous revient de traiter territorialement.

C'est à cet effet, qu'un PEL - appelé PEG (projet éducatif global) - a été mis en place. Néanmoins avec le dernier changement politique au niveau municipal, la ville s'est fixée pour objectif d'approfondir les orientations du PEG et d'animer la coordination des différents dispositifs (CEL, CEJ, VVV...). Le PRE participe à ce réajustement.

Il faut dire, que nous sommes tellement submergés par le fonctionnement du dispositif qu'à un moment donné on oublie de le réinterroger stratégiquement. Heureusement le fait que le CCAS soit le support juridique du PRE présente certains avantages. Celui-ci étant notamment le gérant structurel du fonds d'aide aux jeunes dans lequel le PRE est partie prenante, cela favorise une certaine continuité de l'action sociale... plus qu'éducative. La dernière fois nous avons ainsi fait un recoupement avec un jeune qui était en situation de rupture et dont la famille était suivie par le PRE. J'ai dès lors pu relancer tous les leviers d'assistance sociale qui s'étaient un peu désamorçés. Preuve que travailler en cohérence a du bon.

QUESTIONS COMPLÉMENTAIRES

> Un intervenant (enseignant)

Concrètement par rapport aux phénomènes d'exclusion temporaire, comment est-ce que cela se passe ? Comment agissez-vous ? Que mettez-vous en place ?

Sylvie PERLES

Ce fût expérimental en 2007 et 2008. Aujourd'hui, nous pouvons nous appuyer sur une année scolaire pleine écoulée. La difficulté a été de définir quel type d'exclusion temporaire il convenait de mettre en place et de quelle façon les jeunes exclus étaient envoyés vers le service jeunesse. C'est ce que nous avons entrepris avec les collègues et le service jeunesse ; l'établissement de la convention et la coordination du partenariat revenant au PRE.

Concernant les temps d'exclusion, nous avons défini le nombre de jours en fonction des collèges. A partir du moment où l'exclusion est prononcée et que celle-ci entre dans le cadre du dispositif, le principal, les professeurs principaux et les référents éducatifs proposent à la famille d'entrer dans ce dernier. Il est prévu une validation de la famille avec la signature d'un contrat entre le collège, la famille, l'élève et le service jeunesse. Habituellement, les familles sont soulagées : par conséquent elles sont la plupart du temps volontaires. Côté coordination opérationnelle, le temps de réactivité est encore difficile à gérer. Une collaboration étroite entre le service jeunesse et le collège est de toute façon indispensable : ce dernier prévient, informe le premier qu'il y aura peut être un enfant d'ici x jours.

> Un intervenant (enseignant)

Avez-vous créé vous-même le dispositif ou en avez-vous entendu parler ?

Sylvie PERLES

Lyon avait commencé l'année précédente. Disons que je m'en suis inspirée. Concrètement, le service jeunesse reçoit tous les matins le jeune ; il vérifie qu'il ait fait ses devoirs et il discute avec lui sur les raisons de l'exclusion. Ce sont les parents qui amènent l'élève, ce qui permet à l'équipe du service jeunesse d'entrer en relation avec ces derniers. En même temps, les éducateurs travaillent sur les liens extérieurs de l'élève : c'est-à-dire discuter sur ce qu'il fait en dehors du collège. Un travail est également lancé avec les éducateurs de prévention.

Sur Vaux-en-Velin, ce dispositif concerne 24 élèves sur trois collèges ; le quatrième collège ayant fait le choix de l'exclusion intrascolaire.

Quoi qu'il en soit c'est un dispositif complexe : d'abord parce que l'Education nationale a souvent du mal à mobiliser le professeur principal pour qu'en l'espace de douze heures, il donne du travail supplémentaire aux élèves concernés par le PRE ; ensuite parce qu'il arrive fréquemment que les exclusions se déroulent en même temps : le service jeunesse ne pouvant accueillir plus de quatre jeunes par jour, c'est problématique. Nous sommes d'ailleurs en train de chercher d'autres locaux.

> Une intervenante

Comment avez-vous coordonné le service jeunesse et les principaux de collège qui travaillent sur les exclusions ; et d'autre part comment mettez-vous tout cela en lien avec le médiateur de réussite scolaire ?

Sylvie PERLES

Le bilan de cette année a mis l'accent sur la nécessité d'avoir un médiateur par collège. Reste qu'il a fallu du temps pour les recruter, pour les former... Dès lors, pour l'heure, ce sont souvent les CPE qui sont en lien... les médiateurs prendront progressivement la suite.

Par ailleurs, nous nous sommes également astreints un autre objectif : mobiliser les familles dont l'enfant était à un moment donné concerné par le dispositif. Habituellement, elles sont présentes le temps de l'exclusion, mais ensuite le lien est rompu. Nous cherchons à créer des liens sur le plus long terme avec ces familles et voir de quelle aide elles souhaiteraient bénéficier. Le but étant de trouver un thème de parentalité qui les concernerait vraiment.

> Un intervenant

Juste pour compléter. Sur Miramas ce sont les centres sociaux qui ont été ciblés et non pas le service jeunesse. Par conséquent lorsqu'il s'agit d'un collège du nord c'est le centre social du nord qui intervient, pour un collège du sud c'est celui du sud. C'est géré en lien avec la « commission collégiens » - pour la tranche d'âge des 11/15/16 ans - justement pour la différencier du PRE puisqu'auparavant c'est cette commission qui suivait les cas individuels... aussi au lieu de continuer à l'appeler « commission prévention » nous l'avons appelé « commission collégiens » pour bien faire la différence avec le PRE. Quant au lien direct du principal du collège, c'est le coordinateur PRE. Nous, nous sommes simplement là en vigilance.

DÉBAT*

avec la salle...

(*La restitution du débat n'est pas exhaustive).

1. Question d'une participante *Le PRE est-il un volet du CUCS ?*

Sylvie PERLES

Normalement oui... C'est la règle à partir de 2010 : le PRE sera un volet du CUCS. Au niveau du Rhône c'est même une directive préfectorale. Il faut que cela s'inscrive dans le volet social et éducatif du CUCS. C'est une condition *sine qua non* : si on ne s'y plie pas, il y a des choses qui ne se feront pas. D'ailleurs dans le CUCS, les représentants de l'Etat et certains partenaires réinterrogent constamment cette présence du PRE.

2. Question d'une participante *Quel portage technique ?*

A Marseille nous avons la facilité de pouvoir nous appuyer, à priori, sur le même support administratif, puisque le CUCS, les CEL ainsi que les PRE, sont tous portés par le groupement en charge de la politique de la Ville. Cela pourrait paraître simple, pourtant cela ne l'est déjà pas chez nous ! De fait comment cela se passe-t-il chez vous, alors que vous n'êtes pas sur une même structure ?

Sylvie PERLES

Effectivement nous nous sommes posés la question, notamment parce que le CCAS (structure qui accueille le PRE) est assez autonome... même s'il conserve un lien avec la ville. Au début, le PRE devait être rattaché au service « politique de la Ville » - j'avais d'ailleurs un bureau qui m'attendait au niveau de la Direction du Développement Social et de la Vie Associative (DDSVA) qui gère le CUCS de Vaux-en-Velin - mais en termes pratique, fonctionnel et logistique, il était beaucoup plus simple que je sois positionnée au CCAS.

Reste que forcément en terme d'éloignement géographique, il y a des incidences. A l'heure actuelle, nous sommes en train de revoir la coordination et l'approche globale dans le cadre du plan éducatif. Nous essayons de nous réapproprier le projet. Concrètement, nous organisons une réunion tous les deux mois avec les élus ainsi que les responsables des services « éducation », « petite enfance », « culture, sport », ... et les coordinateurs des divers dispositifs. Nous faisons le point sur chaque dispositif afin notamment de revoir les orientations du PEL. [...]

Lucien PLANELS

A Salon-de-Provence, concernant la structure, nous avons fait le choix de la caisse des écoles. Mais de manière générale, on se rend compte que dans nombre de PRE, il existe vraiment un problème de portage : les structures porteuses ne sont le plus souvent que de simples boîtes à lettres. Ce sont des structures administratives, de portage. Et en plus il n'y a aucune règle : certaines équipes sont portées par le CCAS et sont affectées à la politique de la Ville, alors que d'autres sont directement rattachés aux équipes du CCAS.

« Mais finalement peu importe le portage administratif, à mon sens, la meilleure intégration passe par le rattachement au service politique de la Ville [...] »

Parfois, certaines structures ont fait le choix de créer un GIP, ce qui donne quand même une autre légitimité. Mais finalement peu importe le portage administratif, à mon sens, la meilleure intégration passe par le rattachement au service politique de la Ville : l'équipe PRE noue alors réellement un lien avec les territoires et il se crée une certaine complémentarité avec les acteurs. Nous sommes alors capable de faire remonter des besoins et de composer avec l'offre plus globale existante. Chose à laquelle on ne parvient pas forcément en étant rattaché au CCAS. A Salon par exemple, le CCAS est sur une autre mission qui correspond plutôt à la mise en oeuvre de la politique ciblant le troisième âge.

3. Question de l'animatrice *Equipes CUCS et équipes PRE quelle articulation ?*

Dans la mesure où le PRE va entrer comme volet du CUCS, quel sera le lien dans l'organigramme entre les chefs de projets CUCS et les coordinateurs PRE ?

Sylvie PERLES

C'est la question que je me suis posée en arrivant sur mon poste parce que le directeur du CCAS est mon chef hiérarchique et le DGA en charge de la politique de la Ville est mon chef fonctionnel, au même titre que les élus. C'est vrai que c'est confortable par rapport au fon-

ctionnement de la politique de la Ville parce qu'il y a une certaine autonomie : si jamais l'orientation de la politique de la Ville ne me plaît pas, je peux aussi biaiser... même si je ne le fais pas. Le fait est qu'à un moment donné je pilote un dispositif indépendant avec ses propres marges de manœuvre et son autonomie. Et j'ai la même autonomie au sein du CCAS. C'est pour cela que je dis que je me trouve dans une situation confortable professionnellement. Je ne le dis pas trop fort parce que ce n'est pas vrai pour tous les coordinateurs PRE !

Coordinatrice PEL Marseille

A Marseille, le responsable de la Réussite éducative du CUCS Marseillais est à la fois garant de la démarche de réussite éducative globale, c'est-à-dire qu'il coordonne les coordinateurs du Projet éducatif local - même s'il n'est pas leur chef hiérarchique - et en plus il est le chef de service des cinq équipes du Programme de réussite éducative et par conséquent peut coordonner les différentes équipes.

[...] certes, nous travaillons ensemble, nous faisons partie des mêmes équipes et nous avons les mêmes objectifs, mais nous conservons quand même cette autonomie. Moi je vais m'estampiller tout de suite « politique de la Ville », rattachée au CUCS ; une équipe de PRE qui va se présenter va le faire en tant qu'équipe du PRE et non en tant qu'équipe rattachée à la politique éducative de la ville de Marseille. C'est tout bête mais c'est significatif. Disons que l'on tricote des choses ensemble.

Sylvie PERLES

A Vaux-en-Velin, le DGA et le responsable du service « politique de la Ville » siègent au comité technique du PRE. Par conséquent, forcément à un moment donné, ils ont leur mot à dire sur le travail des coordinateurs PRE. Je fais donc partie de ce maillage technico-administratif ; pour autant il n'y a pas de gestion directe. Il s'agit d'une projection territoriale collective à laquelle nous participons tous ensemble.

Participant dans la salle

Je crois qu'il ne faut pas comparer ce qui n'est pas comparable. Marseille est Marseille... c'est

obligatoirement une usine à gaz : il y a plusieurs mairies de secteur, plusieurs équipes politique de la Ville, plusieurs chefs de projet... [...] Même avec la meilleure volonté du monde, nous n'arriverons jamais à comparer Marseille avec des petites villes moyennes à l'image de Salon ou de Vaux-en-Velin.

Mais ce n'est pas grave, le principal c'est que tout le monde travaille ensemble autour de l'enfant. Je crois que c'est cela le plus important, mais aussi le plus dur, à faire passer.

[...] Après cela dépend du chef de projet. Tous les chefs de projet avec lesquels j'ai collaboré depuis 1999-2000 ont toujours tenu le même discours : «le Contrat de ville à l'époque, le CUCS dorénavant, c'est une malle dans laquelle on propose différents outils». Tant que l'on continuera à raisonner ainsi, cela fonctionnera. Par contre lorsque certains commencent à dire «là, c'est mon pré carré», il y a des chances que ça n'aille pas très loin.

4. Question d'une participante **Une question de légitimité... partenariale**

Ce que je retiens de vos témoignages, c'est que grâce au PRE vous êtes porteur d'une légitimité à l'égard de tous les autres partenaires. Avec l'implication des différents niveaux hiérarchiques, les participants sont mandatés par leur service pour venir. Rien que cela me semble finalement assez intéressant. Mais dans les faits, est-ce vrai ? Etes-vous reconnus légitimes pour réunir tous ces gens là ?

Lucien PLANELS

En fait la difficulté se construit dans l'action. Il y a des zones où le PRE ne fonctionne pas très bien. Il ne faut pas se leurrer, à un certain moment le PRE a été subi. Quand nous avons dû mettre en place le PRE, nous avons suscité du débat et les acteurs qui éprouvaient des difficultés au sein de leurs structures - avec des manques de moyens évidents - ne comprenaient pas vraiment à quoi servait le PRE.

C'est par l'action et surtout un bon positionnement - parce qu'il y avait des confusions avec d'autres dispositifs - que nous avons fait prendre conscience de l'intérêt de ce nouveau dispositif. Il a donc fallu, avant tout, légitimer l'action, avec une position singulière : nous nous présentions comme le «maillon manquant» qui allait faciliter la décision collective des partenaires et permettre sa concrétisation sur le territoire.

« Ce qui rend intéressante l'idée du PEL comme «dispositif premier», c'est que la réflexion qu'il nourrit, peut, à un certain moment, alimenter la définition globale de l'offre éducative communale. »

La légitimité il a donc fallu l'acquérir. Par exemple, dans notre cas, les travailleurs sociaux de la MDS n'ont pas souhaité travailler franchement avec nous pendant 1 an ; et ce malgré qu'il existait une certaine injonction du Conseil Général («il faut travailler avec le PRE»). Mais finalement avec l'action, nous sommes parvenus à instaurer un climat de confiance. En fait, avec le recul, nous pouvons dire qu'il y a eu les deux : il y a eu la convergence d'une action qui a porté ses fruits sur le terrain et une volonté hiérarchique. Cette deuxième dimension est surtout intervenue au sein de l'Education nationale où l'inspecteur a clairement dit aux établissements scolaires qu'il fallait ouvrir les portes au PRE.

Sylvie PERLES

A Vaux-en-Velin, nous avons également acquis une légitimité au fur et à mesure, avec le temps. Reste toutefois, que depuis le départ, je suis interpellée par l'Education nationale parce que je suis coordinatrice PRE. Il existe donc une légitimité institutionnelle qui fait foi.

5. Question d'une participante **PEL et PRE : quelle imbrication... ?**

A vous entendre, on a l'impression que le PRE a une plus grande importance que le PEL. Or, je pense que le PEL demeure le socle de toute politique locale éducative : c'est lui qui doit tout porter. Par conséquent comment pourrait-on faire pour que le PEL puisse gérer l'ensemble des actions et éviter ainsi que l'on ne se perde dans ce dédale de «dispositifs cousins» ? En effet, nous avons tendance à multiplier les dispositifs alors qu'il vaudrait mieux simplifier le «système»... ne serait-ce que pour l'entendement des bénéficiaires (les familles).

Je ne mets pas en cause le PRE. Je trouve qu'il offre notamment l'avantage d'éviter les doublons un peu partout. En effet, il est fréquent qu'une association reçoive des personnes, qu'elle entreprenne des démarches pour elles, alors même que ces personnes ont déjà été prises en charge par une autre association... qui a déjà lancé ces mêmes démarches ! Le PRE permet justement de coordonner tout cela et d'aller à l'essentiel. Le problème, c'est quand j'entends PEL, PRE, CLAS, CJE... je m'y perds ! Est-ce que le PRE ne pourrait pas entrer dans le PEL... un point c'est tout ?

Lucien PLANELS

Je suis de votre avis : le dispositif qui me paraît le plus cohérent demeure le PEL ; c'est notamment lui qui chapeaute le volet «Réussite éducative» du CUCS (né du Contrat éducatif local)... De fait, en toute logique, le PRE doit être un outil opérationnel du PEL sur le terrain.

Ce qui rend intéressante l'idée du PEL comme «dispositif premier», c'est que la réflexion qu'il nourrit, peut, à un certain moment, alimenter la définition globale de l'offre éducative communale. La difficulté depuis un certain temps, c'est que le PEL ne fonctionne plus très bien chez nous... mais cela repose sur d'autres questions qui ne remettent pas en cause la pertinence de ce «dispositif-père» dans lequel tout bon PRE doit s'inscrire.

L'ATELIER 2 EN BREF

Cette synthèse reprend les points saillants du débat - ayant fait consensus - et les principales propositions émises lors de l'atelier par certains participants.

CE QUI A FAIT CONSENSUS...

Le fait qu'il existe plusieurs façons de positionner les équipes sur le terrain : «nous ne sommes pas tous obligés d'avoir le même modèle de pilotage, la même façon de faire». «Ce n'est pas que nous ne sommes pas d'accord, c'est que l'on reconnaît qu'il y a une multiplicité de portages adaptés à une multiplicité de terrains». En d'autres termes, il n'y a pas de recette magique, toute faite.

Il en va de même dans l'organisation opérationnelle de l'équipe de réussite éducative... si a priori on peut penser que le rattachement direct au service de la politique de la Ville est un avantage, il arrive que cela puisse très bien fonctionner autrement. Ici aussi cela dépend du contexte, de l'environnement.

Un autre point de consensus a porté sur le fait qu'il était entendu - attendu même - que le PRE aide à structurer les partenariats locaux. En effet, si on s'ap-

puie généralement sur un partenariat existant, le PRE va permettre de le formaliser sous une autre forme et surtout de le dynamiser. Reste à faire preuve de sa pertinence, de sa légitimité...

Selon les participants de l'atelier, le PRE est (ou plutôt doit être) un outil du Projet Éducatif Local (PEL). En effet, le PRE n'est pas le projet éducatif en tant que tel mais s'insère dans un projet éducatif plus global, matérialisé dans le PEL. Bien entendu... à condition que les PEL continuent de fonctionner !

... quelle cohérence ?

Sylvie PERLES

Il me semble que c'est le cas, sauf qu'il existera toujours des différenciations d'appellation. De toute façon d'une ville à l'autre il n'y aura jamais le même PRE, le même PEL... C'est une question de contexte local.

[...] C'est une superposition de dispositifs, puisqu'en fin de compte les premiers dispositifs ont survécu. Les autres sont venus s'ajouter et il est vrai que la gestion de ce mille-feuille est parfois délicate. [...]

On a affaire à une complexité de gestion : on sait mettre en place des dispositifs mais on ne sait pas forcément les évaluer pour pérenniser ceux qui fonctionnent avec efficacité et stopper ceux qui dysfonctionnent. [...]

[...] Ce à quoi il faut parvenir, c'est mettre en commun une culture professionnelle et tenter de faire marcher les dispositifs avec l'argent dont on dispose. De toute manière, si le PRE disparaît dans deux ans, il sera remplacé par un autre dispositif ! [...]

C'est simple, chaque fois qu'il y a un changement ministériel, la nouvelle équipe y va de sa petite chanson ! Légitime ou pas, elle met en place son dispositif. Les exemples sont légions : en même temps que naissait la politique de cohésion sociale, initiant le PRE, le Ministère de l'Éducation montait le PPRE ! Deux ministères qui ont, chacun de leur côté, mis en place leur dispositif. C'est surréaliste. Vous comprenez que sur le terrain, il soit difficile de gérer ces incohérences. C'est à nous de retrouver de la cohérence sur le terrain.

Participant dans la salle

(chargé de mission «éducation» - CUCS de Miramas)

Un embryon de cohérence existait du temps du Contrat éducatif local : il s'agissait d'un projet commun où chaque acteurs - et notamment chaque services de l'Etat - travaillaient ensemble... malheureusement le dispositif est tombé en désuétude et chacun est reparti dans ses «pénates administratives». Désor-

mais beaucoup de choses, remontant à cette époque, sont remises en cause : un exemple tout bête avec «Jeunesse et sport» qui est récemment venu me réclamer un nouveau projet pédagogique pour le périscolaire. Or je leur ai répondu que celui-ci existait déjà... qu'on avait maintenu le projet défini dans le cadre du Contrat éducatif local... que celui-ci fonctionnait bien et que dans ces conditions je ne comprenais pas bien pour quelles raisons il convenait de changer le projet pédagogique. « Ah oui mais vous comprenez, il est inscrit CEL et aujourd'hui il s'agit de réussite éducative ! » m'a-t-on répondu !? Alors je l'ai ré-édigé : rien n'a changé mais il a fallu pourtant faire un autre projet !? Nous marchons sur la tête...

« [...] chaque fois qu'il y a un changement ministériel, la nouvelle équipe y va de sa petite chanson ! Légitime ou pas, elle met en place son dispositif. Les exemples sont légions : en même temps que naissait la politique de cohésion sociale, initiant le PRE, le Ministère de l'Éducation montait le PPRE ! »

Participant dans la salle

Il n'en reste pas moins que le binôme «PRE/projet de territoire» a initialement été pensé pour les territoires qui n'avaient justement pas de PEL. C'est pour cela que l'on fait souvent un zoom sur le PRE : parce que sur certains territoires, il a permis de créer une dynamique, et plus concrètement de lancer un diagnostic partagé afin que le projet soit efficace et durable. Dans ce sens, le PRE se positionne comme «dispositif exemplaire» : à son lancement il était seul à prévoir des objectifs clairs dès le départ. C'était déjà le cas au niveau du portage - on se doit d'identifier l'établissement public en charge de la gestion

des fonds. De la même manière, c'est le premier dispositif qui faisait apparaître des critères d'évaluation. Les techniciens savaient où ils allaient. En plus le public était bien déterminé. Il y avait quand même des orientations. Je pense que c'était le dispositif le plus abouti pour les techniciens.

Evidemment, pour les instances déjà structurées, il est souvent apparu difficile, voire incongru, de construire cette structure alors même que des actions étaient déjà en marche. [...]

6. Question de l'animatrice

Le PRE : «purgatoire» du droit commun !?

Le caractère « durable » du PRE, n'est-il pas finalement associé à sa capacité de réinterroger le droit commun ?

Sylvie PERLES

La question est plutôt, le PRE doit-il se substituer au droit commun ?

A Vaux-en-Velin, à un moment donné, un problème est apparu au niveau du système de santé mentale : les listes d'attentes du Centre Médico-Psychologique ne cessaient de s'allonger... Le responsable de l'hôpital psychiatrique, en charge du secteur de Vaux-en-Velin, nous a alors interpellé pour créer un poste de psychologue en lien avec le PRE. La DG et la ville étaient parties prenantes mais les responsables opérationnels, eux, ont fait barrage à ce projet. L'Etat avait beau dire que «c'était intéressant» - alors que dans un même temps il me demandait d'arrêter de financer du droit commun !? -, il est clair que cela ne fonctionnerait pas tant que les professionnels de terrain ne seraient pas parties prenantes du projet.

Au final, cela fait quatre ans que je résiste malgré les relances incessantes de certains en Comité de pilotage PRE. [...] La légitimité, c'est aussi savoir dire « non, on ne finance pas des actions qui devraient être prises en charge par le droit commun ». Toutefois, il faut parfois

Un nouveau point de consensus s'est formé autour des spécificités, et surtout de l'originalité de l'approche globale mais individualisée du PRE. En effet, même si l'on peut difficilement faire l'économie d'actions collectives (notamment pour leur visibilité et leur force fédératrice), il convient de sauvegarder à tout prix la spécificité de l'individuel.

Cette insistance sur l'action individuelle, est d'autant plus cruciale que le PRE n'a pas vocation à se substituer au droit commun, à faire «à la place de»...

Il est simplement question que le PRE, par l'intermédiaire de certaines actions collectives, puisse prendre le relais temporairement et permettre de réinterroger de la sorte, le droit commun. C'est d'ailleurs une des conditions de sa durabilité.

3 propositions à méditer :

> créer des lieux de concertation et d'échange pour renforcer le partenariat et ainsi réinterroger constamment les objectifs partenariaux.

> Faire en sorte que les parcours individuels soient toujours des décisions collectives pour éviter la dérive du «on va faire à la place de... ».

> mieux tenir compte des rapports d'évaluation des PRE.

faire preuve de souplesse ; parce que le principal reste quand même le besoin de l'enfant. Lorsqu'au mois d'octobre le Conseil Général n'a plus de sous, pour permettre à un enfant de manger à sa faim, c'est l'enfant qui est au centre de la problématique et non pas le droit commun. Ce qui n'empêche pas de «battre le rappel» auprès de certains partenaires sur leur responsabilité de droit commun. C'est par exemple le cas lorsque le Comité de pilotage PRE interroge l'inspecteur académique sur le traitement des exclusions temporaires et sur le financement de l'Education nationale à ce sujet. Il n'y a pas de secret, il faut ré-interroger constamment le droit commun et faire en sorte de ré-interpeller les institutionnels à notre niveau.

Animatrice

Ce qui veut dire que durablement, il repose aussi sur votre capacité de résistance ?

Sylvie PERLES

Oui... et sur celle des partenaires de terrain. Quand l'Etat vient deux ou trois fois en Comité, et nous fait dire «cette action est pertinente, ce serait bien qu'elle passe en comité technique», c'est compliqué de ne pas entendre. On devient alors n'importe quel dispositif sachant que l'on a des financements qui plus est en excédent... donc forcément on nous interpelle.

Lucien PLANELS

A Salon-de-Provence, nous avons essayé d'amorcer un virage, visant à se débarrasser des actions collectives. Ce n'est pas simple mais en tout les cas c'est notre objectif. Certaines de ces actions ont été reprises dans la programmation du CUCS. C'est déjà une première étape dans le retour au droit commun... même si les actions du CUCS ne sont pas référencées en tant qu'actions de droit commun - quoi que parfois on peut se poser la question ! Notre travail consiste donc à essayer de « flécher » des places pour les enfants du PRE. Ce n'est pas tout à fait satisfaisant mais nous avons négocié sur toutes les actions éducatives du CUCS la moitié des places pour le PRE. Par exemple sur les services municipaux, écoles de musique..., on sait qu'un potentiel de places nous est réservé ; notre rôle réside davantage dans l'accompagnement. [...]

Participante dans la salle

Le PRE : banquier de fortune ?

Lorsque vous dites que vous réinterrogez les partenariats, on voit que pour certains il est facile de penser : « je n'ai plus de subvention... il y a le PRE... ils ont des sous... ils vont pouvoir nous aider. » Si le PRE n'avait pas ces moyens financiers, auriez-vous la même légitimité auprès des partenaires ? Il serait dommage que le PRE ne soit qu'une caisse pour certains.

« [...] bien entendu, quand il y a vraiment des problématiques qui ne sont pas prises en charge au niveau d'un territoire, qu'il y a des populations derrière qui «galèrent» et que vous avez des financements disponibles, alors oui, vous devez foncer. Le problème, c'est que dans bien des cas, le provisoire va devenir durable. »

Sylvie PERLES

L'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville) est venue nous voir parce qu'ils n'avaient plus de financements dans le cadre de la CAF. A ce moment là, au regard de leur projet, nous nous sommes dits pourquoi pas... mais nous avons bien cadré les choses avec des conventions.

Participante dans la salle

C'est le problème des actions collectives qui ont tendance à être toujours sollicités par d'autres acteurs. Lorsqu'ils n'ont plus de financements, ils se disent que le PRE va prendre le relais ; alors que si vous restez sur de l'accompagnement individuel, c'est vraiment l'enfant qui est bénéficiaire. Le risque avec les actions collectives, c'est de faire à la place des autres.

Lucien PLANELS

Je suis tout à fait de votre avis. De toute façon, je pense qu'il n'y a rien de nouveau dans le PRE si ce n'est l'approche individuelle qui, à un moment donné, est fondamentale. Je suis très critique concernant les actions collectives du PRE. On entend dire qu'il s'agit d'un sas par lequel passent les actions avant qu'elles ne rejoignent le droit commun ; mais encore faut-il que le droit commun les récupère un jour !

[...] Alors bien entendu, quand il y a vraiment des problématiques qui ne sont pas prises en charge au niveau d'un territoire, qu'il y a des populations derrière qui «galèrent» et que vous avez des financements disponibles, alors oui, vous devez foncer. Le problème, c'est que dans bien des cas, le provisoire va devenir durable. Dans notre cas, les actions «coup de pouce» sont financées par le PRE, - notamment parce qu'elles comblaient un manque et qu'elles contribuaient à légitimer le PRE auprès des acteurs de terrain - mais l'objectif reste de les remettre rapidement dans le droit commun.

Un participant

Un dernier mot sur les crédits... nous avons remarqué qu'il s'agissait exclusivement de crédits d'Etat. Est-ce parce que cela permet à ce dernier d'avoir un regard sur ce dispositif et *in fine* de conserver un petit peu le contrô-

le ?... Le fait est que dans pas mal de communes, s'il n'y avait plus de PRE tout disparaîtra. Il y a en effet des communes qui ont mises en place des actions d'accompagnement individuel, dont les élus sont les premiers à s'enorgueillir... et dans lesquelles ils n'investissent pourtant pas un centime !

Sur certaines interventions lourdes, lorsqu'on ne trouve plus de solution, on a tendance à refilet la « patate chaude » au PRE.

[...] Suppléer momentanément ce n'est pas très grave si la décision est collective et qu'au bout il y a un relais.

Un participant

Et demain...

comment vivre sans PRE ?

Si on reparle de pérennité je crois qu'il y a une nécessité d'inscrire les actions collectives dans le droit commun et plus largement, d'inscrire le projet éducatif dans une ligne budgétaire commune... pour qu'il y ait effectivement une réelle pérennité. On constate depuis 2006 une baisse des financements pour de nombreux dispositifs et notamment pour les Contrats Enfance Jeunesse. Certaines communes ont devancé ce désengagement et ont réussi à maintenir les actions qui quoi qu'on en dise, existent parce qu'elles ont une utilité ! Il faut donc maintenir les actions grâce à un effort supplémentaire dans le cadre du droit commun.

[...] En plus pour le PRE, la difficulté c'est qu'il ne s'agit pas d'actions collectives mais d'actions individuelles, pour un public spécifique précisé. Il s'agit donc d'actions concrètes, que l'on peut prouver par A+B, envers un public très difficile qui requiert une attention particulière. Si cette aide vient à disparaître, faute de pérennité, on risque d'avoir à gérer de gros problèmes humains. Les familles risquent d'être encore plus fragilisées.

[...] A mon avis cet «appel d'air» que l'on a créé pendant trois ans, ne peut s'arrêter du jour au lendemain. Et peu importe que les conventions PRE aient été reconduites pour une année supplémentaire - à l'identique des CUCS -, nous serions nombreux à voir d'un mauvais œil la fin d'un dispositif, qui contrairement à ce qu'on pouvait penser, ne coûte pas plus cher que d'autres dispositifs axés sur des actions collectives. Toutefois cela n'empêche pas qu'il soit nécessaire de se poser la question de la pérennisation dans le cadre du droit commun.

.....
Atelier 3
.....



La participation et la mobilisation des familles dans le projet éducatif de territoire...

Les rapports entre familles et structures éducatives - notamment scolaires - n'ont jamais été très simples. S'immiscer dans l'éducation des enfants est parfois perçu comme une ingérence déplacée. Pourtant éduquer sans l'implication parentale n'a pas de sens.

L'atelier 3, animé par Abdel BOUZRIBA, chef de service éducatif à l'ADDAP 13, devait permettre de créer des passerelles entre ces deux piliers éducatifs...

Pour ouvrir les débats, a été projeté «C'est pas le même regard», film issu du CD-Rom «Familles, École, Grande Pauvreté. Dénouer les nœuds d'incompréhension» (Scérén/CRDP de Bretagne). Le contraste des propos a fait immédiatement sentir l'étendue du malentendu entre parents et école.

Édité par le CRDP de Bretagne, ce DVD-rom est le résultat d'un travail sur les relations entre les familles en grande pauvreté et l'école mené par ATD Quart Monde, l'IUFM, l'université de Rennes 2 et le Rectorat de l'académie de Rennes.

Cet outil de formation, riche de témoignages et de fiches repères, s'adresse à tout public concerné par les relations entre l'école et les familles. Il ne se veut pas un recueil de réponses toutes faites mais un outil de réflexion sur les pratiques et les réponses à co-construire.

Le film de 28 minutes présente 5 témoignages servant de base à un travail d'analyse des noeuds d'incompréhension entre l'école et les familles en grande pauvreté. Des militants d'ATD Quart Monde y disent leurs difficultés à entrer dans l'école tandis qu'une principale de collège rural et une professeure des écoles témoignent de leurs difficultés à rencontrer les familles.

Synthèse de témoignages vidéo

Côté parent...

Une mère de quatre enfants témoigne des blessures que lui a infligées l'Éducation nationale, notamment lors d'une commission (probablement la CDES, commission départementale de l'éducation spéciale). Elle énonce avec force sa volonté constante de sortir de la pauvreté grâce au travail, par et pour ses enfants.

Elle dénonce avec une grande acuité des rapports sentis comme discriminatoires, notamment concernant l'enquête sur les parents (soupçons d'alcoolisme...) dont elle a été «victime» et le sentiment d'être traitée comme une « idiote ».

Côté Éducation nationale...

Une principale de collège avoue avoir découvert un monde totalement inconnu et recense ses difficultés : les parents qui n'osent ou ne veulent pas venir ; le vocabulaire qui diffère entre les «parties» ; l'incompréhension ; ou encore la méconnaissance du terrain qui se révèle. Accusation et changement de regard se mêlent.

> + d'info sur le DVD
www.crdp.ac-rennes.fr

DVD consultable et/ou empruntable
au CRPV-PACA

⊕ ASSOCIATION DÉPARTEMENTALE
POUR LE DÉVELOPPEMENT DES
ACTIONS DE PRÉVENTION (ADDAP 13)

L'Association Départementale pour le Développement des Actions de Prévention (ADDAP13), est l'héritière d'un certain nombre d'associations nées du militantisme associatif local marseillais qui ont été à l'origine de la création en 1960 de l'Association des Clubs de Loisirs et de Prévention puis en 1967 de la Fédération des Clubs et Équipes de Prévention : la FCEP. Ces associations fondatrices, issues d'horizons différents et surtout de l'Éducation Populaire, avaient en commun de partager les valeurs républicaines qui s'enracinent dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, réaffirmées et complétées par les constitutions en vigueur et leurs textes subséquents, et qui énoncent les principes de liberté, d'égalité, de fraternité et de laïcité, qui sont au fondement de la démocratie.

L'addap13 fait sienne les valeurs républicaines. Elle adhère tout naturellement aux principes énoncés par la Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies. L'addap13, dans les domaines qui la concerne, s'engage dans la construction d'une société laïque, favorable à la liberté d'expression et respectant le pluralisme. Elle combat l'exclusion et l'injustice, et tout ce qui porte atteinte à la dignité de la personne humaine et aux droits de l'homme.

> La suite de la présentation sur
www.addap13.org

LES RELATIONS «PARENTS-ÉCOLE» : LE POINT DE VUE D'UNE MAMAN INVESTIE...

par Khardiata N'DIAYE DIATOU /
Association *Passerelle* (Marseille)

Passerelle est une association marseillaise, créée par les parents d'enfants scolarisés dans les établissements scolaires des quartiers sud de Marseille. Lorsque nous avons commencé, les relations qui liaient l'école et les parents étaient proches du «black out». Le plus souvent on s'entendait dire : «circulez, il n'y a rien à voir». A l'époque personne ne pouvait mettre un pied dans le collège : ni les éducateurs de l'ADDAP - pourtant déjà reconnus -, ni les animateurs du centre social...

Et pourtant un an auparavant, nous avions signé un Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) qui rassemblait tous les acteurs du territoire : les centres sociaux, les associations... et le collège. L'année suivante, il n'y avait plus rien.

Naissance d'une réaction parentale...

Déjà à cette époque là, nous entendions dire que nous étions privilégiés parce que nous habitons dans les quartiers sud : quartiers réputés bourgeois où il n'existe soit disant aucun problème... la preuve il n'y a pas de ZEP ! C'est surtout une (re)présentation (bien) idyllique d'une zone urbaine où il faut surtout encourager les nombreux programmes immobiliers qui s'y sont construits ! Par conséquent pour certains lorsque vous habitez ses quartiers, sans être riches et que vos enfants se trouvent en échec scolaire, vous devriez subir la situation et surtout ne rien faire qui puisse écorner la réputation du quartier. D'ailleurs, à ce moment rien ne permettait vraiment de se faire entendre : nous n'avions tout simplement aucun interlocuteur dans le giron de l'Éducation nationale ; nous étions obligés de nous en remettre à la bonne volonté des structures institutionnelles qui étaient à l'écoute (DSU, Acsé, Conseil Général, mairie...).

Voilà donc quel était le contexte lorsque nous autres - parents - avons décidé de faire bouger les choses. On ne pouvait plus laisser nos enfants fréquenter une école figurant parmi «la liste des établissements les plus difficiles» de l'Académie d'Aix-Marseille alors même que l'on s'entendait dire : «il n'y a pas de soucis». Cela suffisait, il convenait de prendre les choses en mains.

Dans un premier temps, pendant 2-3 ans, nous avons obtenu, avec le soutien financier du Conseil Général, du DSU et de l'Acsé, un local pour faire de l'aide aux devoirs, pour développer du soutien scolaire. Au début nous nous sommes organisés avec nos propres moyens, avec notre propre force - celle de

mères inquiètes pour le devenir de leurs enfants - mais aussi avec l'aide très concrète de l'université de Luminy. En effet, à un moment donné nous n'avons pas hésité à frapper à leur porte et leur dire très simplement : « nous souhaiterions faire de l'aide aux devoirs, mais tout ce qui est maths, physique, SVT, nous n'avons pas de compétences». Certes, nous pouvions les faire asseoir et leur demander de faire leurs devoirs, mais nous n'étions pas vraiment capables de leur apporter de l'aide. Leur réponse fût à la hauteur de nos espérances : ils mirent immédiatement à disposition de l'association, des étudiants volontaires, désireux de transmettre leurs savoirs.

« On peut même parler de l'instauration d'une stratégie visant à donner envie aux enfants de fréquenter «la maison des savoirs» plutôt que de «jeter l'éponge», se faire renvoyer et aller traîner, désabusés, dans le quartier. »

L'aide aux devoirs, mais encore ?

Mais très vite, nous avons ressenti le besoin d'apporter quelque chose d'autre qu'une simple aide aux devoirs. Afin d'intéresser davantage les enfants, leur transmettre la soif d'apprendre, nous nous sommes penchés sur la qualité de l'approche pédagogique : nous avons décidé de faire correspondre l'apprentissage théorique avec le patrimoine culturel local ; faire correspondre ce qu'il apprend avec ce qui l'entoure. Nous avons par exemple organisé une visite de l'Observatoire Saint-Michel ; les enfants en sont revenus ravis : «*Les filtres de lumière, c'est ce qu'on apprend en physique !*». On associait ainsi aide aux devoirs et loisirs éducatifs dans l'espoir d'éviter que l'école ne devienne très tôt cette chose rébarbative, «qui ne sert à rien». On peut même parler de l'instauration d'une stratégie visant à donner envie aux enfants de fréquenter «la maison des savoirs» plutôt que de «jeter l'éponge», se faire renvoyer et aller traîner, désabusés, dans le quartier.

Les expulsions constituent d'ailleurs des périodes délicates qu'il convient de gérer collectivement... avec les parents. Il faut éviter coûte que coûte que l'enfant ne soit livré à lui-même. Car lorsqu'un élève, et plus particulièrement un adolescent d'une quinzaine d'années, est renvoyé du collège, on sait ce qu'il se passe : en restant dans la cité, il voit

que certains de ses copains déjà en situation de décrochage scolaire, qui ne travaillent pas, peuvent gagner 50 à 60 euros par jour ! Aussi dès qu'il retourne en classe, la première chose qu'il cherche à faire, c'est de se refaire renvoyer ! C'est le meilleur moyen pour pouvoir rejoindre le clan «de ceux qui portent les belles baskets» ! Toutefois pour travailler ensemble - avec le collège - encore faut-il pouvoir dialoguer...

Là aussi nous avons essayé de faire bouger les choses : je suis une nouvelle fois partie, accompagnée d'une autre maman, taper aux portes... de l'IUFM cette fois. Nous avons rencontré un chercheur, à qui nous avons exposé nos difficultés et expliqué ce que nous faisons. Il a vu qu'il y avait du sens dans notre projet. Un sens qui ne provenait pas de théories que nous n'avions apprises sur les bancs de l'université ; c'était plutôt une réaction guidée par le réflexe de protection que chaque mère - et aussi chaque père - développe naturellement à l'égard de sa progéniture. Dès lors que l'on met un enfant au monde, n'importe quel parent souhaite que ses enfants s'en sortent. D'autant plus qu'en habitant notre quartier, on sait plus que quiconque où l'échec peut mener : la prison des Beaumettes se situe à quelques encablures du quartier, le car qui emmène les détenus passant tous les jours devant le collège !

Entrer à l'école... et au collège ?

Aujourd'hui, après plusieurs années d'activité associative, nous sommes parvenus à tisser des relations privilégiées avec certains établissements... surtout avec l'école primaire.

Nous pouvons dire qu'un rapport de confiance s'est installé. Pour exemple, lorsqu'un enfant bénéficiant de l'aide aux devoirs a un comportement qui nous interpelle, nous pouvons rencontrer la directrice de l'école, pour en discuter directement avec elle. Cela marche aussi en sens inverse : si la directrice - avec l'aide des instituteurs - repère des enfants qui affichent des difficultés particulières, elle peut nous appeler afin que l'on essaie de voir ce qui se passe au sein de la famille.

Notre principe d'action est simple : mieux aider les jeunes en les connaissant mieux. En effet, nous considérons que c'est l'enfant dans sa globalité que l'on peut aider et non simplement l'élève. Faire en sorte qu'un enfant apprenne sérieusement ses leçons de conjugaison ne règle pas tous les problèmes.

C'est la même chose lorsque j'apprends que pour «sortir» des jeunes de certains établissements à problèmes les institutions leur payent un taxi tous les jours pour les emmener dans «une école plus fréquentable». Or c'est un platre sur une jambe de bois parce que le soir, ils retrouvent un environnement peu propice à leur réussite. C'est comme si vous soigniez dans la journée un enfant malade dans le centre médical le plus sophistiqué et que le soir il rentrait chez lui, dans sa famille, où les microbes l'attendent ! De toute évidence cela ne sert à rien ! Pour être efficace, il faut associer la famille dans la démarche, les aider en discutant avec eux.

Cette démarche est donc possible à l'école primaire. C'est beaucoup plus difficile au collège. Pourtant, les jeunes qui posent le plus de problèmes dans les cités ne sont pas des élèves de CE1 ou Cm2 ! Les troubles-fêtes sont scolarisés en collège et malheureusement cet établissement est fermé sur lui-même : il n'y a aucune volonté de dialoguer, d'écouter les familles. Certes chez nous aussi, il existe des dispositifs montés avec l'AFEV dont je suis personnellement assez satisfaite ; néanmoins en tant que parent la porte nous est fermée. Dernièrement, je me suis rendue, avec une autre maman dont l'enfant devait être renvoyé, devant les portes du collège. On nous a demandé de montrer patte blanche : pour bien faire les choses, j'ai remis en mains propres au principal mon - CV rappelant toute mon expérience associative en la matière - et sommes revenus le jour de la réunion éducative où devait être débattu le cas de l'enfant. Et bien encore une fois, nous avons essuyé un nouveau refus : on nous a clairement dit que nous ne rentrerions pas. Dans cette anecdote, par delà le sentiment d'exclusion, c'est l'incidence que peut avoir ce genre de comportement sur les élèves eux-mêmes. En effet, on nous parle souvent de renforcer l'estime des enfants, de travailler sur leur propre estime. Or, comment voulez-vous qu'un enfant réalise ce travail là alors même qu'on refuse à ses parents l'entrée du collège, qu'on ne leur accorde aucune considération. C'est symptomatique de la relation qui lie la famille et le collège.

RÉACTIONS DE LA SALLE...

> Participant

Je souhaiterais parler de l'Association «Des enfants, un quartier, la vie» à Toulon : une structure dont la particularité repose sur le fait que ses locaux se situent directement au sein d'une école primaire, au centre ville ; spécificité géographique qui facilite la communication avec les enseignants. Le courant passe d'autant mieux que le directeur de l'école fût l'un des membres fondateurs de l'association, il y a 20 ans ! Il existe donc des liens très étroits entre l'association, l'école et théoriquement les familles. Je dis «théoriquement» parce que nous constatons tout de même que lorsqu'on organise des réunions avec les parents pour leur faire part des soucis que l'on peut connaître avec certains enfants, ou alors pour présenter les projets en cours ou en prévision, la participation de ces derniers reste faiblarde. Même si cette relative désaffection trouve des explications comme toute classiques - en travaillant, il est plus difficile de se libérer - il est certain que cette difficulté existe.

> Participante

Moi, je voudrais vous livrer un témoignage de partenariat école-familles... réussi. Je représente le dispositif «coup de pouce CLE» dans le département des Bouches-du-Rhône. Sur une des villes engagées sur ce dispositif, j'ai passé le *deal* suivant avec le coordonnateur PRE du coin : faire reconnaître la qualité du travail des partenaires sociaux à travers ce dispositif. Que s'est-il concrètement passé ? En fait, j'ai contacté tous les centres sociaux et associations de terrain - celles et ceux qui ont été formés pour prendre en charge les enfants suivis tous les soirs dans le cadre du «Coup de pouce CLE» - et puisqu'ils étaient, pour la plupart, des référents familles au sein des centres sociaux, ils ont été chargés de mettre en place un partenariat avec les familles. Aujourd'hui, trois ans après, celui-ci porte ses fruits : nous avons 100 % de participation des familles au dispositif et bien entendu, elles se sont rapprochées de l'école. De la même manière, désormais, les enseignants sont étonnés que des familles qu'ils n'avaient jamais vues jusqu'alors, franchissent facilement la grille de l'école, et viennent discuter avec les enseignants. Preuve qu'une relation «école-famille» épanouie, est possible. Certes cela a pris du temps - la première année n'a pas vraiment été une réussite -, mais voilà, au bout de 3 ans, le «partenariat école-familles» fonctionne.

«Il existe donc des liens très étroits entre l'association, l'école et théoriquement les familles. Je dis «théoriquement» parce que nous constatons tout de même que lorsqu'on organise des réunions avec les parents pour leur faire part des soucis que l'on peut connaître avec certains enfants, ou alors pour présenter les projets en cours ou en prévision, la participation de ces derniers reste faiblarde.»

> Participante

Donc, moi je voulais revenir sur le fait que le PRE est un outil ; ce n'est pas une finalité en soi, qu'on soit clair là-dessus. C'est un outil au service de la volonté émise soit par une équipe opérationnelle, soit, de manière plus large, par une équipe politique... Une volonté qui passe aussi par le re-questionnement du rapport d'égalité entre parents et enseignants. On peut d'ores et déjà dire qu'aucun parent n'entretient vraiment un rapport d'égalité parfaite avec le corps enseignant ; même lorsque ces derniers sont issus des classes moyennes. Alors lorsqu'ils sont issus des classes populaires et qu'ils ne maîtrisent pas le français, c'est encore pire. Aussi, comment peut-on rééquilibrer ces liens ne serait-ce que physiquement ? Existe-t-il un lieu pour recevoir les parents dans les établissements scolaires ? Y a-t-il dans les collèges, une salle pour recevoir les parents, un endroit où l'on fait de la place aux parents ? La vie scolaire se fait toujours à l'écart : vous avez tous vécu dans les collèges, les conseils d'évaluation entre professeurs. Les parents eux attendent dehors ! Quelle est donc la place faite aux parents, quels qu'ils soient, qu'ils possèdent ou non les codes de l'école ? C'est une question fondamentale pour l'amélioration des projets éducatifs. Et ce n'est pas vraiment aux parents de se mobiliser sur ces questions : c'est avant tout le rôle des fédérations de parents d'élèves. Malheureusement, nous savons qui va s'investir dans ce genre de structure associative : ce sont rarement les familles en difficulté. La diversité n'existe pas davantage dans les fédérations de parents !

DÉBAT*

avec la salle...

(*La restitution du débat n'est pas exhaustive).

Avant le PRE... c'était comment ?

> Une participante

Ce que je voudrais vous dire par rapport à ce DVD, c'est que l'année dernière, il y a eu une journée nationale consacrée au refus d'échec scolaire, à l'initiative de l'AFEV. Un DVD a été récemment édité, et heureusement dans celui-ci, on trouve des témoignages plus optimistes des parents par rapport à leur relation avec l'école.

Je crois que le film que nous venons de visionner est un peu dépassé - il date de 2003. Il me semble quand même qu'il y a un certain nombre de choses qui ont changé. On le sent à travers le témoignage de l'enseignant en cours élémentaire. Personnellement, je travaille essentiellement au niveau de l'enseignement élémentaire, et je sais que les choses ont changé, et notamment que le regard de l'école sur les familles a bien heureusement évolué. Dorénavant, il est fréquent que chacune des parties fasse plus facilement un pas l'un vers l'autre ; et c'est en particulier vrai dans les secteurs où il existe un PRE. Il faut dire que ce dispositif favorise ces échanges.

> Une participante

Je travaille sur le quartier [quartier Berthe à La Seyne-sur-Mer] : Je suis adjointe à l'action socio-éducative. Moi, je veux bien parler du Projet de réussite éducative... mais il n'y a pas que ce dispositif : il y a tous les autres relais qui agissent sur le terrain. Ce sont notamment les associations de parents d'élèves et les associations de terrain qui font du soutien scolaire, du soutien familial, de l'aide à la famille... Nous en connaissons un certain nombre, ici, dans la cité.

Alors, je sais que la journée est consacrée au projet de réussite éducative, mais pour autant, heureusement, nous n'avons pas attendu le PRE pour se préoccuper des relations enfance-famille-école. Je ne voudrais pas que l'on passe au-dessus de tout un tas de choses qui ont existé avant ce dispositif.

> L'animateur

En effet à un moment donné le dispositif éducatif était essentiellement centré autour

de l'Education nationale et les autres acteurs - les associations notamment - avaient tendance à être considérées comme des satellites. Or, aujourd'hui le PRE voudrait qu'on aboutisse à une organisation plus systémique. Cette ambition va dans un sens louable : le fait que l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, au sens large - c'est à dire les associations, les centres sociaux, les institutions... - puissent prendre part au processus de réussite éducative. Encore faut-il que l'on s'entende sur le terme de réussite éducative, de projet éducatif territorial !

« [...] je sais que la journée est consacrée au projet de réussite éducative, mais pour autant, heureusement, nous n'avons pas attendu le PRE pour se préoccuper des relations enfance-famille-école. Je ne voudrais pas que l'on passe au-dessus de tout un tas de choses qui ont existé avant ce dispositif. »

Construire un projet éducatif de territoire tous ensemble...

> Une participante

J'ai relu l'intitulé de l'atelier 3 et j'ai bien compris qu'il était consacré à la participation et à la mobilisation des familles au projet éducatif de territoire. Or il me semble que jusqu'à présent, nous nous sommes beaucoup focalisés sur la question des relations avec l'Education nationale. La notion de projet éducatif de territoire, est bien plus large : elle englobe effectivement les actions associatives, mais aussi, les parents dans l'ensemble du projet éducatif territorial.

Je suis médiatrice en action éducative à la mairie de Luc-en-Provence. Mon rôle consiste justement à conforter le soutien à la parentalité. A l'heure actuelle, je travaille avec des établissements - surtout un collège où l'on rencontre d'énormes difficultés au niveau de l'implication des familles qui la plupart du temps n'osent pas intervenir. En fait, très régulièrement, je participe à des réunions avec le conseiller principal d'éducation de cet éta-

blissement : nous nous rencontrons et nous discutons des familles dont les enfants posent problème. Il y a là un vrai travail de partenariat engagé avec cet établissement scolaire, qui me mandate pour rencontrer les familles. Dans un premier temps cette mise en relation commence par un appel téléphonique au cours duquel je me présente et explique ce que je fais. Ensuite, je les invite à venir dans mon bureau ou bien leur propose de me déplacer à leur domicile. J'ai d'ailleurs un emploi du temps qui se prolonge jusqu'à 19h le soir ; afin de pouvoir être plus disponible pour les parents qui travaillent. C'est beaucoup d'échanges sur la vie de l'enfant en dehors de sa scolarité. On incite également les parents à entrer dans l'établissement ; et je suis justement là pour les accompagner à franchir le pas.

> Une participante (DIATOU)

C'est très bien que l'on pense à interpellier l'ensemble des acteurs - y compris les parents - sur le projet éducatif de territoire. Mais cela passe par une remise en question de la culture de la communauté éducative, voire du projet éducatif national. [...]

Il faut faire davantage confiance aux acteurs de terrain, mieux écouter pour faire remonter les informations. [...]

Est-ce qu'aujourd'hui, les décideurs sont prêts à se mettre un peu en difficulté et laisser la place au terrain ? C'est une remise en question qui demande un changement dans la façon de faire.

Nous [association Passerelle], on a eu une expérience engagée au niveau du littoral sud ; expérience que j'ai commencé à évoquer tout à l'heure : nous avons rencontré des chercheurs de l'université. De cette rencontre là, est née à l'été 2008 l'Observatoire des Quartiers Sud (OQS) ; un collectif composé d'acteurs associatifs, d'universitaires, de travailleurs sociaux, d'enseignants et d'habitants. C'est un outil à partir duquel peut se construire un projet éducatif territorial : déjà parce qu'il permet un vrai diagnostic partagé, et qu'il fait consensus auprès de l'ensemble des acteurs locaux. Tout du moins ceux préoccupés par le taux d'échec scolaire et intimement convaincus de l'importance du lien entre l'école et les acteurs so-

ciaux ; entre l'école et les familles. Pourtant, ce type de démarche dérange. Je pense que si elle venait «d'en haut» et que l'Education nationale décidait de taper à notre porte en disant «*allez-y organisez l'observatoire des quartiers sud parce qu'il n'est pas normal qu'on ait un taux d'échec scolaire aussi élevé*», cela marcherait bien mieux. Le fait que ce soit une initiative initiée par une association de parents bloque encore pas mal de chose. Ils ne sont pas encore prêts à accepter cela.

Aussi lorsque j'entends parler de projet éducatif partagé, j'ai encore du mal à y croire. Un projet de territoire, c'est impulsé par la politique de la Ville, pas par les familles ! Nous en sommes encore loin. Pour l'heure, on ne conçoit pas que les parents puissent prendre les choses en mains et s'intéressent de plus près à l'éducation scolaire de leurs enfants. Ils doivent attendre qu'on les convoque pour pouvoir s'immiscer dans la vie scolaire. Quoi qu'on en dise, nous entrons dans des cases, et lorsqu'on est dans une case, il ne faut pas essayer d'en sortir et se préoccuper de choses qui ne vous regardent pas. Pourtant la question éducative appartient à tout le monde et surtout aux parents.

Voir les parents autrement...

> Une participante (chargée de mission au CUCS de la Seyne-sur-Mer)

Par rapport à ce que disait Madame [médiatrice de Luc-en-Provence], je me demandais si justement nous avons accordé suffisamment de place à la parole parentale sur le projet éducatif ? C'est-à-dire, que j'ai l'impression qu'on se trouve plutôt dans une dimension d'injonction - « *il faudrait qu'il fasse..., il faudrait qu'il soit..., il faudrait qu'ils aillent..., il faudrait...* ». Mais à un moment donné, est-ce qu'on écoute ce qui peut être dit, ce qui peut être ressenti,

ce qui peut être vécu par les parents eux-mêmes ? Et par ailleurs, cette parole peut-elle être entendue pour venir co-construire ce projet ? [...] Moi je pense qu'à un moment donné, comme le disait N'DIAYE DIATOU, si nous n'entrons pas dans une nouvelle ère - une ère de bienveillance vis-à-vis des parents - il sera difficile de construire un projet éducatif avec eux. Il faut dire que «l'épreuve» qui attend les parents en 2009 est bien différente de celle à laquelle étaient confrontés nos parents, il y a 20 ou 30 ans. On demande de plus en plus de choses aux parents : on leur demande notamment d'être des experts dans telles ou telles thématiques. Pourtant être parents, ce n'est pas une profession. Il n'y a pas de qualification professionnelle, il n'y a pas de diplôme, il n'y a rien du tout. C'est un savoir inné dont on doit absolument tenir compte pour réajuster le projet.

« [...] si nous n'entrons pas dans une nouvelle ère - une ère de bienveillance vis-à-vis des parents - il sera difficile de construire un projet éducatif avec eux. »

> Une participante

Peut-être que la mobilisation des parents passe plus simplement par une autre façon de s'adresser à eux. J'ai le souvenir d'une démarche initiée par une école du 8ème arrondissement de Marseille. Il s'agit d'un établissement présentant un fort taux d'échec, où il y a un important *turn-over* de l'équipe éducative. Donc pour mobiliser les parents, ils ont décidé d'interroger ces derniers différemment. Plutôt que de les convoquer pour leur dire : «*votre enfant, ça ne va pas, il a commis tels et tels actes...*», ils ont préféré téléphoner, pendant les vacances scolaires, à tous les parents pour leur dire : «*ce mois-ci, votre enfant s'est très bien comporté...*». Ils ont ainsi inversé la logique du dialogue : c'est-à-dire qu'on ne

convoque plus les parents pour leur faire des remontrances sur leurs enfants mais pour valoriser la conduite, le travail de ces derniers. Certains parents sont d'ailleurs restés bouche bée au téléphone : c'est la première fois que l'école s'adressait à eux comme ça !

Une volonté d'implication... familiale

> Une participante

[...] Mais lorsqu'elles se sentent concernées, les familles veulent bien participer. Pour preuve lorsqu'on organise la kermesse de l'école - pour rentrer un peu d'argent dans les caisses - les parents se plient en 10 pour participer. Il faut voir l'ingéniosité, la générosité, la volonté dont font alors preuve certains... De toute manière, je crois qu'il n'y a pas mille et une façons de se parler : lorsqu'on sait ce que l'on veut et que tout le monde à envie de tirer dans le même sens, cela fonctionne... et ce en dépit de la quasi disparition du militantisme, à l'école ou ailleurs !

C'est avant tout une question de volonté partagée... par tous : les parents mais aussi les institutionnels. Malheureusement ce n'est pas toujours facile. Il faut voir comment certains professionnels peuvent être ébranlés lorsqu'une initiative vient d'ailleurs... et encore plus lorsqu'elle vient des habitants.

Pour exemple, lorsque notre association [Passerelle] a mis en place l'observatoire des quartiers sud, nous avons bien senti un certain malaise. Les chefs de projet et autres chargés de mission ont parfois été interloqués lorsqu'ils ont vu arriver que nous étions accompagnés par des chercheurs. Et s'il n'y avait pas eu le volontarisme, et surtout la force de conviction, de certains d'entre nous - de certains d'entre eux aussi - pour faire comprendre qu'ils auraient des choses à apprendre de ce regard extérieur, nous n'y serions pas arrivés. C'est

L'ATELIER 3 EN BREF

Cette synthèse reprend les points saillants du débat...

LES THÈMES QUI ONT FAIT DÉBAT,

Cet atelier a commencé par le visionnage d'un film qui a permis de poser les termes du débat ; à savoir : la place des parents dans le projet éducatif local.

Une grande partie de ce débat a tourné autour de la question de «la légitimité parentale». Certes, les parents, contrairement aux autres acteurs de la communauté éducative (membres de l'Education nationale, mais aussi membres d'associations, professionnels du secteur social, de la prévention, etc.) n'ont pas de «qualification éducative»

à proprement parler ; ils ne possèdent pas les codes de l'école et plus généralement du fonctionnement institutionnel ; ils ne manient pas non plus très bien le vocabulaire approprié...

En conséquence, lorsqu'on leur demande de participer - quand il ne s'agit pas d'une injonction - leur réaction est plutôt prudente : ils ont du mal à s'inscrire dans ce processus institutionnalisé... souvent ils n'osent même pas parler. Du coup les participants de l'atelier se sont accordés à dire qu'on leur en demandait peut-être un petit peu trop...

D'autant que la plupart du temps ce que l'on attend d'eux (ce que certains ont défini comme «la commande institutionnelle, associative») n'est pas formulé très clairement. Souvent d'ailleurs, la demande de participation se résume à une convocation à l'école pour s'entendre dire que leur enfant pose des problèmes !

Tout le monde a mis en lumière cet espèce de «dialogue impossible» entre les parents et l'école : les parents voudraient s'impliquer tout en appréhendant les règles de cet engagement ; les enseignants, eux, souhaiteraient que ces derniers s'investissent davantage,

donc avant tout une question de personne. [...] Ce ne sont pas forcément des moyens financiers dont nous avons besoin ; ce sont avant tout des moyens humains. C'est la ressource humaine qu'il manque : professionnelle mais aussi associative... dans sa forme militante.

> Une participante

Lorsque nous parlons de l'implication des parents, on part toujours du postulat selon lequel ils ne sont pas impliqués. Pourtant, fondamentalement, ne serait-il pas plus intéressant de nous interroger sur les formes d'implication qui existent déjà, de les valoriser, de les mettre en avant et de voir comment nous pouvons les renforcer, les améliorer ?

Donner les clefs du système...

> Une participante

Je souhaiterais remettre un petit peu les choses à leur place par rapport à ces «malheureux parents» qui sont mangés à toutes les sauces ! Etre parents chez soi, effectivement, c'est une chose que l'on sait assez facile à assumer. En revanche, être parents dehors, ce n'est pas exactement la même chose. Cela demande un apprentissage. En effet, nombreux sont les parents qui n'ont pas encore l'habitude, qui ne sont pas à l'aise avec cet «extérieur» et notamment avec l'école qui n'est pas très ouverte ; comme toutes les institutions d'ailleurs qui, de manière générale, sont peu connues par les parents. Par conséquent soyons indulgents avec ceux qui ont du mal à s'impliquer. Comme tout apprentissage, il faut laisser un peu de temps. Les choses doivent se faire petit à petit : peut-être que si la voisine y va, la maman jusqu'alors quelque peu refractaire ira aussi.. parce que les mamans se retrouvent devant l'école, parlent entre elles... Et peu importe qu'elle prenne le train en route. [...] Il ne faut culpabiliser les parents qui, aujourd'hui, ne sont pas encore entrés dans le circuit.

> Une participante

L'institution «Education nationale» doit aussi faire des efforts et faciliter l'implication parentale. La plupart du temps, les réunions ont lieu durant les heures d'ouverture de l'institution. Et pourtant, il y a une circulaire qui dit que toute réunion devra être organisée à des heures compatibles avec le temps libre des parents. Quand un conseil d'école commence à 16 heures 30, les trois quart des parents ne peuvent pas y assister... c'est normal lorsqu'on a une activité professionnelle. Agir de la sorte revient à refuser la présence des parents au sein de l'institution. D'ailleurs la plupart des établissements ne respectent pas les prérogatives qui s'imposent : le projet d'école par exemple est consultatif et à ce titre, doit être affiché sur les murs de l'école. Or généralement, on va vous dire : « nous ne l'affichons pas parce que ça va être déchiré ! » [...]

« Quand un conseil d'école commence à 16 heures 30, les trois quart des parents ne peuvent pas y assister... c'est normal lorsqu'on a une activité professionnelle. Agir de la sorte revient à refuser la présence des parents au sein de l'institution. »

> Une participante

On s'implique d'autant plus que l'on possède les codes pour décrypter le fonctionnement du système scolaire. C'est d'ailleurs dans cette perspective qu'il y a de plus en plus d'expériences de cours d'alpha associés au suivi scolaire de l'enfant... et cela fonctionne plutôt bien. L'AFEV a d'ailleurs réalisé de petits reportages vidéo sur les témoignages de parents qui ont suivi ces cours d'alpha : on voit que leur regard sur le monde scolaire a complètement changé. Après, les parents font - ou ne font pas - le choix de se mobiliser et

de s'investir, mais le préalable indispensable reste la compréhension du système et de ses codes. [...]

Ce décodage est d'autant plus difficile que dans les quartiers, il y a beaucoup de parents qui n'ont pas, eux-mêmes, été scolarisés. Par conséquent l'accès au «système» est loin d'être facile, surtout si on n'organise pas des «lieux passerelle» pour les parents. Mais de toute manière, il est vrai que nous excluons irrémédiablement une partie d'entre eux.

> Animateur

[...] C'est aussi parfois une question de relation interpersonnelle, de parent à professeur. Mais peut être est-ce un peu idéaliste parce qu'on sait que ce sont, malgré tout, les statuts qui prévalent : c'est l'enseignant qui s'adresse aux parents et du coup la relation peut en être faussée. Du coup comment voulez-vous tisser des liens durables entre ces parties ? Comment les parents peuvent s'inscrire dans un projet éducatif dont ils ne comprennent pas les codes et dont ils ne connaissent même pas les acteurs.[...] Peut-être que les associations, le corps intermédiaire, a un rôle majeur à jouer dans l'amélioration de l'interrelationnel ? [...] D'ailleurs, comment dans le cadre du PRE, les associations développent-elles la relation «école-famille» dans le projet éducatif local ? Qu'est-ce qu'elles mettent en place ?

Quel rôle pour les associations dans les rapports «école-parents» ?

> Une participante

Pour apporter un début de réponse, je voudrais donner quelques exemples de démarches associatives très porteuses, croisées au cours de ma courte carrière ; démarches qui représentent bien l'inventivité que déploient les associations pour améliorer l'offre qu'elles proposent aux familles en matière d'aide à la parentalité et à la scolarité ; des démarches

mais en même temps ne savent pas comment s'y prendre !

SOULEVER DES QUESTIONNEMENTS...

A partir de ce constat commun, les participants au débat se sont interrogés sur la place réelle laissée aux parents. Sur la manière dont on accueillait ces derniers dans l'école ; sur l'attention que chacun accordait à leur discours, à ce qu'ils avaient à dire.

Certains ont jugé important d'adopter une autre posture : «reconnaître l'intérêt de «l'expertise parentale»». D'autres ont insisté sur la possibilité de changer d'approche : «les parents ne doivent pas

être uniquement sollicités lorsque leurs enfants sont en échec ou posent des problèmes» !

Enfin, il a été posé une question cruciale dans l'appréhension des relations «famille-école» - et plus largement «famille-projet éducatif» : «Est-ce que nous, professionnels, nous acceptons de nous remettre en question ? Et surtout accepte-t-on de co-construire un projet commun ? Ou bien, existe-t-il toujours cet espèce de «décalage» entre «les professionnels qui savent» et «les parents qui ne savent pas» !

3 propositions à méditer :

> créer des lieux, au sein des établissements, qui permettent d'instaurer le dialogue entre parents et professeurs.

> Repérer les formes d'implication parentale existantes, «même les plus simplistes».

> Faire évoluer la posture des acteurs éducatifs vis-à-vis des parents : ne pas les culpabiliser, être davantage à leur écoute, adapter les horaires de l'institution scolaire...

qui essayent de répondre aux objectifs des dispositifs dans lesquels elles s'inscrivent. Il s'agit notamment de stages parentaux qui sont proposés sur le territoire du Luc-en-Provence auxquels j'ai assisté ; des actions dédiées à la place des pères dans les structures associatives ; des réunions «pause-café» où les parents peuvent échanger avec des professionnels sur toutes les thématiques qui touchent à la parentalité ; des réunions «pause-café» entre parents également... Bref, quantité d'actions menées sur le territoire et qui tentent, chacune avec leur spécificité, de tisser ce lien entre parents et école, pour au final mieux mobiliser et participer à l'amélioration de la scolarité de l'enfant... pour une meilleure réussite éducative.

> Une participante

Nous autres, en tant que fédération de parents d'élèves, en général, nous mettons en place des formations réservées aux parents délégués afin qu'ils soient plus à même d'intervenir dans les différentes instances scolaires auxquelles ils participent (conseil d'administration, commission de discipline...). [...]

> Une participante

Pour abonder sur ce que disait ma collègue du Luc-en-Provence, sur l'accompagnement des familles, on est vraiment dans l'expérimentation de nouvelles pratiques et nous essayons petit à petit de répondre du mieux possible à leurs attentes. récemment par exemple, nous avons ouvert le Contrat local d'accompagnement à la scolarité (mis en place depuis quatre ans sur le Luc-en-Provence) aux familles. Une fois par semaine les parents sont conviés à assister au CLAS. [...] Cela leur permet d'acquérir des outils qu'ils pourront mettre en pratique chez eux.

Reconsidérer la place des parents...

> Un participant

(coordinateur du PRE de Toulon)

Concernant le travail avec les familles, et plus particulièrement l'implication des parents, nous, ce que nous tenons à faire, c'est déjà de repositionner les parents comme premiers éducateurs de l'enfant. C'est d'abord les informer et leur rappeler tout simplement leurs droits et leurs devoirs. C'est aussi les aider à comprendre les choix d'orientation proposés à leurs enfants : faire la différence entre toutes les écoles spécialisées, se familiariser avec le parcours d'orientation. Nous, vraiment nous accompagnons les parents pour leur dire qu'au final, en tant que parents, c'est eux qui décident pour leurs enfants.

Cet accompagnement parental se fait avec l'aide des associations que l'on finance. Et bien souvent, cela se fait par des petites choses du quotidien : cela peut être un accompagnement physique vers une structure de droit commun. C'est par exemple les accompagner lors d'une visite chez un orthophoniste pres-

crite, sans plus d'explications, par l'école. Au lieu de «subir» cette visite, nous allons expliciter le rôle de l'orthophoniste et les raisons pour lesquelles l'école préconise cette orientation, pour quelles raisons l'enfant a besoin de cette rééducation et surtout quels effets bénéfiques, cette consultation aura sur la scolarité.

C'est donc un accompagnement du quotidien conduit de manière très individuelle. En effet, si au départ, on pensait que tout le monde pourrait s'adapter à des dispositifs d'aide collectifs, dorénavant, on se rend bien compte qu'on est obligé à faire du cas par cas ; cela s'impose. Le PRE est le meilleur exemple : nous établissons un diagnostic individualisé pour partir sur des pistes de travail concertées avec l'ensemble des acteurs ; bien évidemment, les parents se trouvent au cœur de cette concertation. Rien ne se fait sans leur accord ; et un accord motivé et pleinement conscient quant aux enjeux et aux conséquences de la démarche qui va être entreprise. C'est vraiment ce type de travail auquel on s'attache. C'est un travail qui demande du temps. [...]

« Concernant le travail avec les familles, et plus particulièrement l'implication des parents, nous, ce que nous tenons à faire, c'est déjà de repositionner les parents comme premiers éducateurs de l'enfant. »

L'école : la grande absente ?

> Un participant

Est-ce qu'on peut se mettre à la place des parents cinq secondes : il y a des gens qui veulent leur donner des conseils, d'autres qui veulent leur dicter leurs droits et devoirs, d'autres qui leur disent comment éduquer leurs enfants, d'autres comment il faut se comporter à l'école... Les parents eux, se trouvent au milieu de cette nuée de bon conseils, de sollicitations, de dispositifs bienveillants sans qu'il n'y ait eu une véritable commande, précédée d'un véritable diagnostic. [...] Quelle est la commande des associations ? Quelle est la commande des institutions ? Et là aussi, on a parfois, il existe une dichotomie entre la commande institutionnelle et la commande associative ; et c'est là dessus qu'il faut travailler : sur le bon entendement entre les différents acteurs. Mais je doute qu'il existe une réelle relation avec l'école. Même dans le cadre du PRE, l'école est «le grand absent», ou plus exactement le «présent absent». Elle est partout mais quel est son poids dans un projet de réussite éducative global ?

> Animateur

Présente, absente ? C'est l'éternel reproche que l'on fait à l'Education nationale ! A un moment donné, il faut aussi savoir jusqu'où les opérateurs du champ associatif et social-veu-

lent-ils aller ? Quelles sont leurs prérogatives et comment les conjugue-t-on avec celles de l'Education nationale ? Il faut dire que depuis 1981, avec l'arrivée des premiers signes de décentralisation, le rapport Swartz, les premiers dispositifs de la politique de la Ville... un nouveau paysage de l'action sociale et urbaine s'est mis en place ; sauf que l'articulation entre l'Education nationale et ce paysage ne s'est pas forcément opérée. Aujourd'hui, on y arrive peu ou prou sur certains territoires, avec la bonne volonté du principal de collège ou de l'équipe éducative. On tente tous d'y parvenir. En conséquence, je ne suis pas très partisan pour pointer du doigt, un acteur en particulier. Encore une fois, ce qui est intéressant dans le cadre du PRE, c'est mutualiser les compétences, essayer de faire ensemble, de co-construire un projet au centre duquel se trouve l'enfant ; sans oublier ses parents.

Il n'y a pas que la réussite scolaire dans la vie !

> Une participante

C'est aussi une façon de penser l'éducation de l'enfant dans sa globalité... et non pas seulement à l'école. Car la vie sociale d'un enfant ne se cantonne pas qu'à la vie scolaire. Il fréquente aussi les associations de quartier : associations d'accompagnement scolaire ou associations sportives. Ce sont là des acteurs à part entière du projet de territoire, qui apportent leur pierre à l'édifice éducatif. Car même si elle est importante, on ne peut pas considérer que la réussite éducative se résume à la seule réussite scolaire.

> Un participant

Effectivement, pour bon nombre de familles, la réussite éducative passe avant tout par la réussite scolaire. Il est très difficile justement de parler de progression de l'enfant quand la réussite scolaire n'est pas là. Pourtant l'enfant peut - et doit - évoluer dans d'autres domaines... et la famille aussi. Mais cette conception n'est pas forcément facile à faire entendre dans le cadre du PRE : chaque partenaire a tendance à se concentrer sur son champ d'intervention et certains ne voient que par la réussite scolaire. Or, si bien entendu un enfant peut se réaliser dans cette réussite scolaire, il peut également se construire et s'épanouir à l'extérieur de l'école : dans le domaine sportif, artistique ou autre. [...] Je pense que le travail que nous pouvons accomplir tous ensemble - associations, éducateurs et parents - consiste à apporter ce regard croisé et cette vision globale de la réussite éducative.

Il est aussi nécessaire de prendre conscience - et là je m'adresse en premier lieu à l'Education nationale - que l'école n'est pas une finalité en soi. On voit bien qu'au niveau du collège, beaucoup d'enfants décroche très tôt parce qu'ils ne sont plus motivés, parce que l'école ne les intéresse plus. Or, on ne propose rien à ces élèves-là ; ils passent de collège en

collège, enchaînant conseil de discipline sur conseil de discipline, laissant les familles dans l'incompréhension et le désarroi le plus total. Pourtant, il me semble qu'un travail préventif, assuré par une association, pourrait anticiper ce type de situation, repérer les signes avant-coureurs.

[...] ça peut être l'absentéisme, des difficultés sur le plan scolaire, des familles qui rencontrent des problèmes d'intégration au sein du quartier... Connaître ces difficultés permettrait de mettre en place des actions de prévention plus en amont - telle que l'accompagnement des parents -, sans attendre que la situation ne se complique.

> Un participant

Juste ajouter que le constat que nous pouvons faire aujourd'hui par rapport à l'école et à la réussite éducative - au sens large - c'est que nous traversons une délicate période de crise, qui met les familles face à des difficultés socio-économiques de plus en plus lourdes. Bien entendu cette situation d'affaiblissement social a des conséquences plus ou moins directes sur les enfants ; incidences que l'école tente d'amortir du mieux qu'elle peut en redoublant d'attention auprès des enfants... durant le temps scolaire. Mais lorsque vient le soir, il y a le retour à la maison, il y a le temps en dehors de l'école. Aussi pour offrir toutes les chances de réussite à ces enfants, il faut pouvoir répondre à des problématiques sociales plus larges : celles liées au logement, aux difficultés financières, aux difficultés de la vie tout court. Tous les champs d'intervention, toutes les politiques publiques contribuent à la réussite éducative.

Donner plus de moyens, inventer de nouvelles solutions...

> Un participant

Malgré tout ce que l'on vient de dire, il y a quand même quelque chose qui demeure la priorité, c'est l'Education nationale. Ce qui veut dire que si l'on ne donne pas à l'éducation nationale, aux professeurs, aux instituteurs, les moyens nécessaires pour mener à bien leur mission, si on diminue les budgets de l'éducation, on peut nous faire prendre des vessies pour des lanternes, mais nous irons tout droit dans le mur. Parce que si au lieu d'alléger les classes, on fait l'inverse, on ne peut pas améliorer les choses. [...] Je crois que le secteur associatif doit jouer pleinement son rôle d'aiguillon, «d'alerteur»... car la priorité des priorités pour réussir l'éducation de nos enfants, c'est quand même de donner les moyens suffisants à l'Education nationale.

> Une participante

Une petite information extraite du journal ce matin : il y aura 33 000 postes d'enseignants en moins l'année prochaine !

> Un participant

Le *busing* est l'une des solutions proposées par Fadela AMARA dans le volet éducation du plan Espoir Banlieue, pour redistribuer les cartes. Ce dispositif qui vise à «déplacer» des élèves de CM1-CM2 issus de quartiers sensibles ou d'écoles situées en ZEP vers des établissements moins stigmatisés, «mieux réputés», part d'une bonne idée. Pourtant, il me semble qu'il n'est pas totalement abouti ; on n'a pas réfléchi à la meilleure façon de prendre en charge ces «enfants déplacés» dans des collèges où il n'y a pas cette culture d'accompagnement, où on ne sait pas forcément les accueillir. [...] Les écoles et les collèges qui ne se situent pas en Zone d'éducation prioritaire se sentent démunis face aux comportements de certains enfants. Sans compter qu'ils ne peuvent s'appuyer sur le réseau associatif qui existe habituellement en ZEP.

« Une petite information extraite du journal ce matin : il y aura 33 000 postes d'enseignants en moins l'année prochaine ! »

> Un participant

Malheureusement ce n'est pas le seul projet «descendant» qui ait quelque peu défailli. [...] L'Education nationale a eu la bonne idée d'organiser des cours de langues pour apprendre le français aux familles qui ne le maîtrisaient pas ; des cours d'éducation civique aussi. Le problème c'est que d'une part, ils ne sont pas ouverts à tous et que d'autre part, ils n'ont pas été pensés avec l'aide des partenaires associatifs qui peuvent justement faire ce lien parce qu'ils mènent pas mal d'actions en direction des parents. [...]

Les circulaires vont même jusqu'à préciser qu'il vaut mieux que ces formations soient réalisées par des personnels de l'Education nationale ! [...]

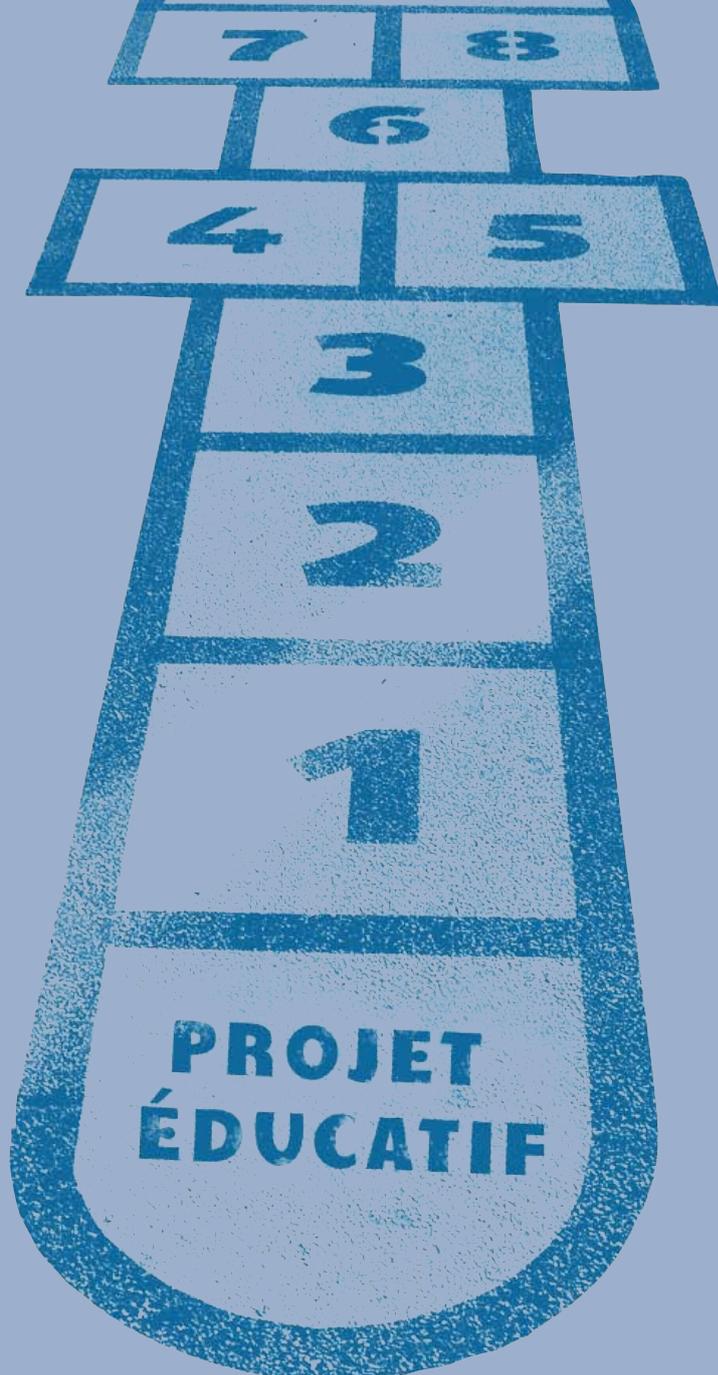
Il s'agit là d'un dispositif expérimental qui se met en place au détriment, peut-être - l'avenir nous le dira - d'une offre associative pourtant très active déjà sur le champ de l'alpha. [...] Le principe en soi est intéressant parce que c'est une façon d'ouvrir l'école. Mais les moyens mis en œuvre sont très discutables.

Demain, une école à deux vitesses ?

> Une participante... maman

Je voudrais juste insister sur le problème de «sur-effectif dans les classes» ; car même si on dit que ce n'est pas de notre ressort, je pense que c'est quelque chose qu'il faut saisir à bras le corps... parce que cela me semble essentiel. Moi, j'ai la chance d'avoir deux filles qui étaient dans une classe de CP qui ne comptait que 17 enfants. Aux vacances de Toussaint tous les enfants, sans exception, savaient lire ; des enfants qui par la suite ont tous réussi leur scolarité. Or je suis persuadée que c'est en partie grâce à la taille réduite de

l'effectif. Pour moi c'est un facteur de réussite incontestable et j'ai l'impression que ce que l'on entreprend ensuite, une fois que l'on a surchargé les classes, revient à appliquer un plâtre sur une jambe de bois ! Pour moi, il est clair que nous sommes obligés de faire de l'accompagnement éducatif, ou même de l'aide aux devoirs, parce que nous avons surchargé les classes... [...] Ce problème est essentiel et si on ne se bat, si on ne se remue pas pour que les choses changent et bien je ne donne pas beaucoup de temps avant que tous les enfants ne se retrouvent en difficulté scolaire. La solution sera alors toute trouvée pour certains : un système scolaire privatisé où seuls les «enfants bien nés» ou «les plus performants» seront admis !



.....
Table ronde
de conclusion
.....

Paroles d'acteurs...

de projets éducatifs de territoire, en région PACA.

Représentants d'institutions locales oeuvrant dans le domaine de l'éducation, les participants de cette table ronde sont revenus sur certains points ayant fait débat au cours de cette journée... (Ce débat n'a pu être retranscrit dans son exhaustivité)

Les parents maillons à part entière de tout projet éducatif...

Mme STEURER /
Inspectrice de l'Éducation nationale
de la Circonscription de La-Seyne-sur-Mer

Je tiens tout d'abord à rappeler que cette journée est consacrée au projet éducatif de territoire, et que par conséquent l'École - et plus largement l'Éducation Nationale - ne doit pas être le seul acteur à questionner. Elle ne représente qu'une partie de la composante éducative et non son intégralité. Je pense donc que les parents ont toute leur place à l'école et que d'ailleurs la place qui leur est due, leur est parfaitement accordée. Alors je sais bien que du côté des parents, il peut y avoir quelque fois des difficultés - surtout dans les quartiers sensibles - à «pénétrer» le monde scolaire... souvent parce que cela réactive un certain nombre de choses qu'ils n'ont pas envie de revivre. Reste que les enseignants font actuellement toute leur place aux parents et qu'il serait quelque peu abusif de dire que ces derniers sont «évincés». [...]

Question d'A. ANDERSON / animateur

Dans ces conditions comment l'école, aux cotés de ses partenaires, peut-elle aller plus loin dans sa façon de faire une place plus juste aux parents ?

Mme STEURER /
Inspectrice de l'Éducation nationale

Comme il l'a déjà été signalé au cours de cette journée, il existe plusieurs dispositifs impulsés notamment par la politique de la Ville qui devraient favoriser l'immixtion des parents dans l'éducation scolaire. Toutefois certains demeurent perfectibles : je pense notamment aux CLAS, dispositif pour lequel nous nous sommes peut-être trompés d'ob-

jectif. Au départ il s'agissait de proposer des actions d'accompagnement à la parentalité ; or au fil du temps cela s'est transformé très souvent en simple action d'aide aux devoirs - que l'on désigne d'ailleurs aujourd'hui par l'appellation «aide au travail scolaire». Il y a certainement une vraie réflexion à conduire autour de ce détournement de fonction.

Quelle est dès lors la place des parents dans tout cela ? Et bien même le tissu associatif le regrette : «on veut bien accorder davantage de place aux parents, mais encore faut-il pouvoir les mobiliser» ! D'ailleurs, les enseignants sont souvent les premiers à se plaindre de l'absence des parents à l'école. Malheureusement ce sont fréquemment des parents qui, pour des raisons qui leur appartiennent, présentent des «carences» dans l'approche éducative de leurs enfants. Il devient alors normal de les assister, les accompagner par l'intermédiaire de dispositifs extra-scolaires tel que le CLAS. Toutefois il ne s'agit là que de dispositifs complémentaires à l'école qui essaye déjà de faire de son mieux.

[...] Mais par delà la stratégie des dispositifs, je trouve que l'idée de réseau et de mise en synergie de l'ensemble des acteurs, développé dans l'atelier n°2, est très intéressante. Désormais il est incontestable que nous ne pouvons plus penser l'action éducative chacun dans notre coin. La panoplie, toujours plus large, de dispositifs extra-scolaires, notamment autour de l'accompagnement éducatif dispensé le soir après le temps classique de l'école, montre que l'école ne suffit pas. Dans ces conditions, il est clair que nous ne pouvons faire l'économie de cette phase de mise en synergie. Je crois que c'est sur ce point qu'il faut s'engager et sortir, peut-être, de la logique des dispositifs pour entrer dans la nouvelle logique du «systémique»,... autrement dit faire un peu plus de mise en réseau.

K. N'DIAYE DIATOU /
Association Passerelle (Marseille)

De manière générale sur le territoire où intervient notre association (spécialisée dans l'aide aux devoirs), la relation entre famille et école est assez difficile à tisser. Encore qu'il existe des disparités en fonction des niveaux : ainsi lorsqu'il s'agit de l'école primaire, c'est plus facile. L'école primaire reste ouverte, accessible. C'est plus délicat au niveau des collèges. Généralement les familles s'y rendent lorsqu'elles sont convoquées, pour être en quelque sorte «jugées». Dans ces conditions, il est normal que les parents s'y rendent à reculons. Aujourd'hui dans de nombreux établissements, demander comment se déroule l'éducation de son enfant est mal vu. On nous regarde de façon bizarre. En gros, si vous n'avez pas été convoqués, vous n'avez pas votre place ! Je suis pourtant persuadée que l'on peut améliorer cette situation, mieux écouter les familles.

Nous, en tant qu'association, nous commençons par reconnaître le parent comme premier éducateur de son enfant. Il est très important que le parent se sente légitime. Pour ce, nous essayons de les reconforter sur leur savoir-faire... car ils savent faire des choses. Il ne faut pas oublier qu'avant d'aller à l'école (vers 3 ans), l'enfant a été éduqué par sa famille et que par conséquent il est difficile, une fois franchi le seuil de l'établissement, de dire à ses éducateurs : «circulez il n'y plus rien à voir, maintenant c'est nous qui prenons les choses en main» ! Les seules fois où on se raccroche aux parents, c'est lorsque l'enfant présente des difficultés dans l'apprentissage ou autres. Dans ce cas on se rappelle qu'il a des parents et on va voir se qui cloche chez eux !

L'un des objectifs de *Passerelle* vise justement à valoriser ce savoir-faire parental : mettre en avant leur connaissances, leurs compétences. C'est aussi travailler sur l'estime de soi ; car être parent aujourd'hui dans une cité, ce n'est pas toujours très aisé. Si vous vous en tenez à l'image qu'en donne les médias, (« dans la cité »,). Pourtant n'en déplaise à certains (médias), tous les parents des cités ne sont pas démissionnaires ; tous n'ont pas baissé les bras ; et nombreux sont ceux qui affrontent l'adversité. Il faut juste dire à cette catégorie de « parents volontaires » : « montrez-vous et essayez de tirer les autres »...

Mieux mobiliser les familles

Question d'A. ANDERSON / animateur

Effectivement la difficulté de mobilisation des parents semble faire consensus auprès des acteurs de la communauté éducative. Mais alors quelle stratégie collective conviendrait-il d'appliquer pour impliquer le plus grand nombre de familles et ainsi renforcer la relation « parents-école » ?

Mme STEURER /

Inspectrice de l'Éducation nationale

[...] En ce qui concerne les parents, je pense qu'il faut partir de l'identification des vrais besoins pour ensuite éviter de faire des empilements de mesures. Prenons le dispositif que vous connaissez tous : le PRE. Les parents y sont complètement associés puisqu'ils doivent venir à l'école, parce qu'on leur propose des compte-rendus, des évaluations du comportement de leur enfant. On parle aussi avec ces parents-là. Alors je sais bien que ce n'est pas l'idéal mais qui a déjà vraiment atteint « l'idéal » ? Pensez-vous que les opérateurs qui s'investissent dans l'accompagnement à la parentalité y sont parvenus. Non... je crois qu'il faut continuer à avancer ensemble et surtout à réfléchir ensemble.

R. COUTOULY /

Principal du collège Jules Ferry à Marseille

En tant que membre de l'Éducation nationale, je vais donner un autre point de vue sur cette question. Je pense qu'on ne peut pas appréhender correctement cette question si on ne la résout pas dans la longue durée. Dans mon cas, à l'échelle de mon établissement, j'ai affaire à des familles qui viennent au collège parce qu'elles ont une dent contre l'institution. Pourquoi ? Parce que c'est vrai que nous avons été très mauvais pendant plusieurs années. Il faut le dire, sinon nous ne serions pas là ! Cependant il faut également dire que les choses changent. C'est déjà le cas dans les textes de loi, avec l'entrée en vigueur depuis 2003 d'arrêtés au niveau de l'Éducation nationale, qui définissent la place des parents : nous avons donc l'obligation en tant que fonctionnaire d'accorder une place aux parents. Bien entendu même s'il y a souvent une différence entre un texte définissant des objectifs et leur mise en place, nous pouvons dire que

les choses évoluent ; certes lentement mais elles évoluent. La reconstruction relationnelle prendra du temps : il faut dire que les pères et les mères avec lesquels nous devons établir cette relation, ont été élèves et ont souvent connu l'échec scolaire. Par conséquent, nous devons reconstruire un lien qui a été détruit. Chose tout à fait réalisable... que nous réalisons... dans la durée. Alors bien entendu ce n'est pas le cas de tout le monde : il y a encore beaucoup d'enseignants, de membres de l'institution scolaire qui restent désarmés ; mais la majorité des acteurs, et notamment les acteurs de terrain, font beaucoup d'effort. Et au final, je suis sûr que nous retrouverons un climat de confiance, même si cela doit prendre un certain temps... 10 ou 20 ans.

« Dans la savane africaine, on peut apercevoir l'éléphant qui se balade sans pouvoir jamais se séparer d'une nuée de petits oiseaux qui, tournoyant sans cesse au dessus de lui, s'occupent du nettoyage de son épiderme. »

Mme STEURER /

Inspectrice de l'Éducation nationale

Je ne sais pas si « vous avez été très mauvais » dans le deuxième degré, mais je crois qu'on ne peut pas dire cela pour le premier degré : la rupture avec les parents a certainement été moins forte. D'ailleurs, je pense que les parents viennent plus facilement à l'école qu'ils ne viennent au collège.

De manière plus consensuelle, évidemment que le renforcement d'une relation « parents-école » s'inscrira dans la durée. Vous avez également raison de soulever la nécessité de dépasser la résistance du corps enseignant. Elle tient souvent au fait que les professionnels de l'enseignement ont du mal à partager avec des « non-pairs » et surtout à accepter qu'on vienne leur dire ce qu'ils doivent faire. Mais est-ce vraiment le rôle des parents... quand bien même il s'agit de leurs enfants ? Le problème c'est que tout le monde a un avis sur l'école ; que tout le monde sait ce qu'il faut faire à l'école. Certes nous sommes tous passés par l'école mais nous ne savons pas pour autant ce qu'il faut faire. Tout le monde n'est pas enseignant. C'est un vrai métier !

Partager les connaissances

Question d'A. ANDERSON / animateur

Autre thème qui est revenu fréquemment dans les discussions : il s'agit de la connaissance partagée du territoire et des capacités communes d'observation. Pourrait-on imaginer que l'Éducation nationale puisse partager plus facilement avec les autres acteurs des données, des informations sur ce qui se joue sur la question de l'école sur un territoire ? Peut-être même aller plus loin avec la construction

d'observatoires partagés. Nous avons entendu parler d'observatoire de rupture scolaire, d'observatoire de parcours scolaire... Bref, des outils qui permettent d'améliorer l'action publique voire même de renforcer le partenariat local autour d'un minimum de connaissance commune de la situation. Est-ce envisageable ?

Mme STEURER /

Inspectrice de l'Éducation nationale

C'est certainement quelque chose à construire... mais là aussi dans la durée. Nous avons tous besoin d'une meilleure évaluation des besoins pour éviter ce que je dénonçais tout à l'heure : l'empilement des actions. [...] L'idée, c'est effectivement de collaborer tous ensemble, de travailler en réseau ; et dans ce cadre de mutualiser la connaissance. Car il est vrai que le diagnostic pour être efficace doit être partagé. Le problème c'est de trouver des lieux pour accueillir, rassembler ces instances de réflexion, d'observation. Tout à l'heure vous évoquiez l'exemple d'un lieu où les acteurs se rencontreraient pour mieux organiser le réseau. C'est une excellente idée, mais encore une fois c'est une démarche qui demande du temps.

R. COUTOULY /

Principal du collège Jules Ferry à Marseille

Puisque vous posez la question de la connaissance des territoires par l'Éducation nationale, je voudrais élargir quelque peu la question. Le problème est plus embêtant et soulève une question bien plus fondamentale : quelle est finalement la place de l'Éducation nationale dans l'éducation actuelle ! ? Nous assistons aujourd'hui à un colloque consacré au « projet éducatif de territoire » ; or dans cette salle combien y a-t-il de membres de l'Éducation nationale ?

De la même manière, si l'on résume les comptes-rendus des ateliers, on se rend compte que lorsque nous avons daigné parler de l'école, c'est d'abord pour la critiquer. Le véritable problème se situe ici : dans une certaine incompréhension, voire une difficulté d'échange, entre les uns et les autres.

Pour mieux exprimer ce problème, je vous propose d'utiliser la métaphore de l'éléphant et de l'oiseau. Dans la savane africaine, on peut apercevoir l'éléphant qui se balade sans pouvoir jamais se séparer d'une nuée de petits oiseaux qui, tournoyant sans cesse au dessus de lui, s'occupent du nettoyage de son épiderme ; le pachyderme représentant bien entendu dans cette fable métaphorique, l'Éducation nationale. Précisons qu'il s'agit bien d'un éléphant et non d'un mammouth ! Ce n'est pas la même chose : le mammouth est un animal préhistorique qui représente par définition quelque chose de vieux, en décrépidité. L'éléphant, lui, même menacé, est toujours vivant et continue d'arpenter la savane à une allure d'ailleurs - et contrairement

aux préjugés - relativement rapide pour son poids. J'insiste sur ce dernier point, parce que finalement l'Education nationale ressemble un peu à l'éléphant : c'est une institution qui a la réputation d'être très conservatrice, refractaire à toute idée de réforme, alors qu'en réalité, peut-être de manière souterraine, elle change fortement de l'intérieur.

Mais poursuivons notre métaphore avec la signification que je donne aux oiseaux suiveurs. Ils représentent l'ensemble des acteurs qui ne dépendent pas directement de l'Education nationale mais qui tournent autour d'elle et qui finalement vont aider la peau de notre éléphant à se régénérer ! En effet l'Education nationale a souvent besoin de ces structures très légères, plus mobiles qu'elle, qui deviennent des alliés très efficaces pour traiter sur le terrain les cas difficiles. Néanmoins, ces oiseaux ont la particularité d'être beaucoup fragiles que l'éléphant et sont par conséquent amenés à se renouveler fréquemment. C'est la loi de la jungle !

Je trouve que cette métaphore décrit parfaitement la situation que nous connaissons. C'est encore plus vrai si l'on s'arrête sur la peau de l'éléphant. Je m'explique : lorsque les oiseaux entretiennent sa peau, ils prennent soin d'un élément que l'on voit extérieurement sans pouvoir pénétrer à l'intérieur. Inversement l'éléphant ne sent pas les coups de bec des oiseaux. Ce que je veux dire par là, c'est que l'Education nationale ne voit pas forcément ce qui se passe à l'extérieur. Nous les cadres de terrain - tout du moins nous les principaux de collège - connaissons les problématiques de terrain. Nous savons notamment les difficultés de certaines familles, mais l'enseignant de base, lui, n'est pas forcément au courant de ce qui se passe : il ne sent pas les coups de bec des oiseaux et inversement l'oiseau ne peut pas savoir qu'il ne ressent rien !

Le PRE : dispositif du lien tout azimut ?

Question d'A. ANDERSON / animateur

Si l'on excepte le ton agréablement poétique de votre intervention, nous voyons bien qu'aujourd'hui la communauté éducative privilégie davantage l'approche individuelle, celle du parcours scolaire, plutôt qu'une approche territoriale. Ça veut dire qu'il est nécessaire d'avoir des outils qui permettent de révéler les embûches de parcours... et de les comprendre ; pas de manière statique comme on le voit aujourd'hui à travers un certain nombre de données et d'informations. Or au jour d'aujourd'hui nous ne possédons pas forcément ce type de données à l'échelle des territoires. L'Education nationale ne les possède pas, mais pas seulement elle : du côté des villes, dans une dimension plus large, on retrouve les mêmes difficultés lorsqu'il s'agit de fournir davantage d'éléments d'information.

Pourtant il faudra bien renseigner ces données si l'on souhaite explorer de nouvelles directions déjà signalées par certains. Je pense notamment au rapprochement de l'école et des collectivités. C'est d'ailleurs peut-être l'une des prochaines orientations qu'expérimenteront les prochains CUCS ? C'est-à-dire faire en sorte qu'il existe un volet éducatif capable de créer de solides passerelles entre collectivités locales et l'école.

Mais encore faut-il que du côté des collectivités locales comme du côté de l'Education nationale, on opte pour la même approche de projet éducatif local. En effet initialement le projet éducatif territorial, été centré sur une approche globale, en direction du plus grand nombre (c'est «la stratégie» du PEL).

Depuis 2-3 ans, c'est une autre façon de faire qui s'est développée : il s'agit d'une approche plus individualisée (c'est «la stratégie» du PRE). A quel moment ces deux approches peuvent-elles se réunir ? A quel moment pouvons-nous travailler ensemble ? Où sont les passerelles ? Dans quelles conditions pouvons-nous coordonner ces deux aspects ? Ce sont les questions qui ont été souvent posées lors des ateliers.

«On sent bien que l'ensemble des acteurs éducatifs locaux se dirige de plus en plus souvent vers la logique du suivi individualisé. Et une chose est sûre : le PRE facilite ce parti pris et permet la jonction de ces deux logiques-là.»

R. COUTOULY /

Principal du collège Jules Ferry à Marseille

J'ai envie de dire qu'il existe des logiques convergentes. L'Education nationale a de plus en plus tendance à travailler en réseau... en interne afin de mieux appréhender les parcours individualisés. Par exemple quand on est en Réseau d'éducation prioritaire (REP) ou en Réseau «ambition réussite», nous créons de plus en plus souvent des liens entre niveaux primaire et secondaire, entre les différents acteurs (enseignants, psychologues scolaires, conseillers en orientation, etc.) pour suivre les élèves sur le long terme. Ce qui est intéressant lorsque fonctionne un PRE, c'est qu'on adopte cette même logique à l'extérieur de l'école, avec les la famille. Hier encore, lors d'une réunion avec l'équipe de réussite éducative, nous avions autour de la table, le professeur principal, le conseiller psychologue de sixième, l'infirmière, l'assistante sociale, le CPE mais aussi l'animatrice PRE qui suit l'élève et sa famille depuis 3 ou 4 ans. On sent bien que l'ensemble des acteurs éducatifs locaux se dirige de plus en plus souvent vers la logique du suivi individualisé. Et une chose est sûre : le PRE facilite ce parti pris et permet la jonction de ces deux logiques-là.

Participante dans la salle / opératrice associative

Je suis professeur à la retraite et m'occupe depuis quelques temps d'aide aux devoirs dans une fédération marseillaise (appelée Promotion d'actions collège-quartier à Marseille (PACQAM)). Notre dispositif vise à organiser l'aide aux devoirs pour les élèves de différents collèges. Nous essayons de remotiver les enfants à aller au collège. Pour ce on les aide à l'extérieur de l'établissement deux fois par semaine et ce ne sont plus des professeurs qui les font travailler, mais des étudiants souvent issus de l'IUFM ; des étudiants qui réussissent bien, qui sont des modèles de réussite pour les élèves. Et cela marche plutôt bien : on parvient à «récupérer» quelques élèves même si bien évidemment certains nous «échappent». D'ailleurs, je crois que nous ne sommes jamais assez nombreux pour ces opérations de rattrapage et qu'il y a de la place pour toutes les sortes d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs. Pour preuve : tous les groupes sont pleins ; aussi bien à Passerelle que chez nous à PACQAM, ou que dans les sessions d'accompagnement internes au collège. Sans parler d'autres associations dans le quartier qui font travailler les petits élèves d'origine maghrébine,... «parce que c'est plus proche de la maison et parce que les parents font plus confiance». A mon avis, nous avons besoin de tout le monde, de toutes ces formes d'aide... il manque simplement un peu plus de coordination avec les enseignants.

Mme STEURER /

Inspectrice de l'Education nationale

Votre témoignage est très intéressant. C'est vrai que nous avons besoin de toutes les énergies. C'est ce qu'on disait tout à l'heure : nous ne pouvons pas nous passer les uns des autres et c'est de cette façon que nous contribuerons à la réussite des élèves dont nous avons la charge. Mais effectivement ce qui fait défaut, c'est le lien entre les différents acteurs. [...] On ne peut pas se satisfaire de déclarations : il faut trouver des modalités de mise en œuvre. La notion du temps devient alors cruciale : celui-ci n'étant malheureusement pas extensible à l'infini, il est difficile de demander aux enseignants qui ont déjà une charge de travail importante de s'investir toujours plus. Ne peut-on pas plutôt s'appuyer sur un dispositif comme le «projet d'école» afin d'optimiser le temps d'accompagnement de l'ensemble des acteurs éducatifs ? Celui-ci peut être un document fédérateur. Qualité qui me paraît incontournable : les différentes prises en compte qui gravitent autour de l'enfant devraient à un moment donné être fédérées dans un document ou en tous les cas un système qui éviterait cet empilement que nous avons évoqué tout à l'heure. Si nous ne changeons rien, nous devons continuer à gérer un mille feuille, dans lequel nous ne savons plus qui fait quoi ? Quelle action a été mise en place ? Quels effets a-t-elle sur la réussite de l'élève ?... Je crois que c'est avant tout sur ce point là que nous devons réfléchir.

M. TAYARI / Délégué du Préfet,
représentant Mme GADOU,
Sous-préfète chargée de mission à la Ville

Par rapport au travail des associations, dans le cadre du PRE, il faut préciser que ce dispositif axé sur le parcours individuel est venu après le PEL... ce qui signifie que c'est le PRE qui doit s'intégrer dans le dispositif pré-existant. C'est simplement une question de cohérence. Toutefois, si l'on regarde l'apport de chaque dispositif et les publics que chacun d'eux cible, il me paraît préférable de garder un PRE indépendant. Pourquoi ? Tout simplement parce que ce dispositif s'adresse à un public particulier qui réclame une attention particulière. Quant aux relations que nouent les associations avec l'Education nationale, il est évident que les choses doivent s'améliorer. Les associations n'ont pas le réflexe d'aller facilement vers l'Education Nationale et parfois lorsqu'elles vont vers elle, qu'elles la sollicitent, il n'y a pas forcément de réponse. Et cela fonctionne de la même manière dans l'autre sens : ces acteurs ont souvent la fâcheuse habitude de se regarder de loin, de se dire «on travaille ensemble» alors que dans les faits, il ne se passe pas grand chose...

[...] Le PRE permet d'avoir un impact sur tous les facteurs de la réussite éducative. Il est capable de relier les acteurs de la réussite éducative au sens large : acteurs associatifs en charge d'activités extra-scolaires (accompagnement scolaire mais aussi actions culturelles et sportives), acteurs institutionnels (principalement l'Education nationale) en charge de l'apprentissage scolaire et enfin parents en charge de l'Education de leurs enfants.

A. LAHMADI /
Responsable du Pôle Réussite
éducative au GIP de la ville de Marseille

Nous avons beaucoup parlé du PRE et du développement du projet éducatif autour de ce dispositif... Je voulais juste donner quelques chiffres pour illustrer concrètement ce que l'on vient d'entendre. Marseille est une ville de 800 000 habitants qui compte 5 PRE répartis autour de 8 collèges, pourtant ce n'est pas le dispositif le plus important. Le PEL (Projet éducatif local) est le noeud du projet éducatif de tout le territoire avec les valeurs de l'éducation populaire. Or le retrait de Jeunesse et Sports récemment du projet de la RGPP (Réforme générale des politiques publiques) - qui portait un axe de mutation assez fort sur les questions d'éducation locale - assène un mauvais coup à la volonté que nous avons tous affichée : travailler ensemble autour des valeurs éducatives. Et on voit bien qu'il s'agit là d'une volonté - ou d'une injonction - bien contradictoire : il y a à la fois un enjeu fort autour de l'action éducative du territoire, et à la fois l'Etat qui semble se désintéresser de cet enjeu ; et je ne fais pas ici allusion à la réduction des crédits de Jeunesse et Sports qui ne représentent pas grand chose. Cette absence risque de peser en d'autres circons-

tances : lorsqu'il n'y aura plus personne pour rappeler la philosophie générale du projet éducatif local, on le regrettera. Car le PRE n'a pas cette faculté, il n'est qu'un des acteurs, un des opérateurs de l'offre éducative.

Mieux articuler...

Réaction d'A. ANDERSON / animateur

C'est ce qui a été pointé du doigt tout à l'heure. C'est un constat apparemment partagé par tous : nous avons du mal à voir de quelle manière s'articule le grand «barnum éducatif». Le pilotage des politiques éducatives locales intègre des approches trop différentes : celles globales en direction du plus grand nombre, celles individualisées à travers le PRE, celles thématiques autour de l'accompagnement à la scolarité... Tout cela s'articule assez mal et il reste difficile d'en saisir le pilotage.

«[...] je souhaitais également témoigner sur la souffrance que je ressens chez certains parents, mais aussi témoigner de ma propre souffrance. Pourtant quand nous nous rencontrons [parents-professeurs], nous sommes toujours, l'un comme l'autre, dans la crainte du jugement. La souffrance existe donc dans les deux parties.»

S. PERLES /
Coordnatrice PRE de Vaux-en-Velin

Pour aller dans le même sens je crois qu'avant de parler du PRE, il est primordial de pouvoir s'appuyer sur un cadre politique éducatif, au niveau communal, à différents niveaux. Pour le reste, c'est accepter que chacun possède une place et apprendre à travailler ensemble, en bonne cohérence. C'est le rôle que jouent les PEL : outil qu'il convient de relancer afin d'assurer une politique éducative de qualité.

Participant dans la salle /
Educatrice sportive en milieu associatif

Je voulais rebondir sur la métaphore de l'éléphant et des oiseaux. Je pense que vous avez oublié les souris ! Les souris, ce sont tous les élèves et leur contexte (familial, scolaire...). Or le problème justement, c'est que le PRE ne s'adresse pas à tous les élèves, alors qu'à mon sens il n'y a pas que les élèves qui bénéficient du PRE qui se trouvent en échec scolaire.

Plus largement, je pense que l'Education nationale ne peut se passer du soutien des «autres acteurs» ; car même si l'école a un «public captif», contrairement à ce qu'ont pu dire certains, nous ne connaissons pas tous les enfants. Si je m'appuie sur ma propre expérience de professeur vacataire, je peux vous assurer que je ne connaissais pas tous mes élèves. Je suivais un référentiel, un programme et je les notais, je les évaluais. Aujourd'hui, je suis

devenue éducatrice sportive dans le milieu associatif, et je peux dire que je connais réellement les jeunes dont je m'occupe. Pourquoi ? Parce que j'ai créé un petit réseau avec une association du quartier qui nous permet de mieux les suivre. Par conséquent vous imaginez bien que j'accorde une grande importance à l'accompagnement éducatif partagé. Malheureusement cette approche est encore mal acceptée par le monde de l'Education nationale. Les associations ont encore du mal à pénétrer l'institution scolaire et notamment à gagner la confiance de certains enseignants. Pour leur défense, il est vrai que c'est derniers n'ont pas forcément le temps de s'investir en dehors de leur temps de travail.

Participant dans la salle / enseignante

Je suis donc enseignante et je crois que je suis la seule aujourd'hui. Je voulais justement dire à quel point je regrettais l'absence de mes collègues. Je crois que la prochaine fois, il faut absolument qu'ils soient informés de l'organisation de ce type de journée parce que d'un point de vue personnel, je suis ravie d'avoir entendu tout ce qui a été dit aujourd'hui. Je suis également ravie d'apprendre qu'il y a tant de petits oiseaux qui picorent la peau de l'éléphant. Il faut que nous puissions travailler tous ensemble.

Par ailleurs, je souhaitais également témoigner sur la souffrance que je ressens chez certains parents, mais aussi témoigner de ma propre souffrance. Pourtant quand nous nous rencontrons [parents-professeurs], nous sommes toujours, l'un comme l'autre, dans la crainte du jugement. La souffrance existe donc dans les deux parties.

... autour du «réseau»

Question d'A. ANDERSON / animateur

Avant de nous quitter, il y a quand même une question sur laquelle nous pouvons nous attarder davantage : elle concerne justement le thème du réseau. Nous l'avons souvent évoqués au cours de cette journée mais que définit réellement ce terme ? Quelles sont les qualités du réseau ? Certaines réponses ont été proposées ici et là lors des ateliers : on a parlé «d'information collective», de «coopération», «d'intelligence collective»... Mais parlons-nous tous de la même chose ? Quel objectif donnons-nous au réseau ?

Participant dans la salle /
Représentante associative

Le réseau décrit dans notre atelier (atelier 1) était un réseau où, petit à petit, se crée un climat de confiance entre tous les acteurs de terrain présents, y compris les jeunes qui posaient des problèmes. Les conditions de l'échange se sont installées : les jeunes ont discuté avec les moins jeunes, les professeurs ont échangé avec les éducateurs... Voilà à quoi sert un réseau. Mais effectivement cela prend du temps et ce n'est pas évident pour tout le monde. Pourtant qu'on le veuille ou

non, je crois qu'aller sur le terrain en dehors de l'école, dans le cadre d'un réseau, cela fait partie du métier d'enseignant.

M. MATHIEU / animatrice atelier 2

J'avais cru comprendre, en tout les cas dans l'atelier que j'animais, que le PRE était justement un exemple de travail en réseau puisque par sa légitimité, il avait aidé à structurer le réseau qui existait déjà. Parce qu'il est vrai que les acteurs locaux de terrain n'attendent pas la création de dispositifs pour travailler ensemble ; par contre ils attendent des dispositifs, qu'ils leur donnent la légitimité pour agir ainsi qu'une certaine reconnaissance de leur hiérarchie. Je pense donc que le premier objectif du travail en réseau consiste à faire en sorte que chacun puisse mieux exercer ses missions : ce pourquoi il est payé, ce pourquoi il est présent sur le territoire. Ensuite, bien évidemment, il existera toujours des problématiques que l'on pourra transitoirement essayer de combler avec ou sans les dispositifs, les outils existants. Mais, je me répète, le premier objectif du dispositif - son objet - reste le travail en commun ; c'est-à-dire être capable de se mettre d'accord sur un mode de fonctionnement collectif en analysant les écueils d'une intervention soliste et connaître les avantages d'une intervention à plusieurs. Ce travail ne pourra évidemment s'accomplir qu'à condition qu'il y ait l'implication des hiérarchies, et que celles-ci reconnaissent ce réseau local comme une force de proposition. C'est justement cette dimension fédératrice que cristallise le PRE : sa force se loge dans sa capacité à interpeller le droit commun. [...]

«[...] le PRE était justement un exemple de travail en réseau puisque par sa légitimité, il avait aidé à structurer le réseau qui existait déjà. Parce qu'il est vrai que les acteurs locaux de terrain n'attendent pas la création de dispositifs pour travailler ensemble» [...]

R. COUTOULY /

Principal du collège Jules Ferry à Marseille

Pour faire un bilan sur les réseaux, je reviens sur notre métaphore. En effet il y a des réseaux extérieurs à l'Education nationale - entre autres le PRE - et puis il y a les réseaux internes à l'Education Nationale. Le lien entre les deux, c'est la peau de l'éléphant ; or comment entretenir ce lien ? Il me semble que le relationnel que vous [associations] parvenez à nouer avec la famille est ici capital. C'est-à-dire que le principal problème des collègues réside dans une certaine inhabileté à travailler avec les familles : nous ne savons pas travailler avec les familles parce que notre fonctionnement se perd dans une grande complexité. Nous avons beaucoup de mal à construire des relations personnelles avec les parents ; nous avons du mal à dépasser une relation qui repose sur la convocation.

K. N'DIAYE DIATOU /

Association Passerelle (Marseille)

Pour moi, le réseau aide déjà à atténuer les souffrances des différents acteurs dans la mesure où il permet de se rendre compte que l'on est moins seul et que nous avons tous plus ou moins les mêmes problèmes. Il permet également à des acteurs du territoire de lire, à un moment donné, la même photo du

territoire et de recevoir les mêmes informations, sur les mêmes problématiques. Mais le réseau fait également peur. Dès lors c'est un dilemme pour de nombreux acteurs institutionnels. Le réseau que nous [Passerelle] avons initié (L'Observatoire des Quartiers Sud de Marseille) le prouve : il faut voir les difficultés que nous éprouvons pour tisser une relation avec l'Education nationale.

Conclusion d'A. ANDERSON / animateur

Ce type de journée nous permet réellement de prendre conscience du chemin qu'il nous reste à parcourir dans l'amélioration des liens entre l'Ecole et toutes les initiatives locales. Je pense bien entendu aux associations et aux collectivités locales : nous avons bien vu - entendu - que nous sommes capables de croiser les approches. L'implication du droit commun, la notion de réseau, la construction d'outils d'observation, le suivi individuel... autant d'éléments de progrès mais aussi de résistance autour desquels il convient de réfléchir collectivement afin de construire des politiques éducatives locales plus adaptées... plsu efficaces.

> Les comptes-rendus des Ateliers Régionaux de la Ville
sont édités par le Centre de Ressources pour la Politique de la Ville - PACA
Groupement d'Intérêt Public
7, rue Colbert - 13001 Marseille
tél. 04 96 11 50 41 / f. 04 96 11 50 42
mail : crpv-paca@wanadoo.fr
www.crvp-paca.org

> Ce compte-rendu a été réalisé à partir de l'enregistrement audio des interventions.

Directeur de publication : Dominique MICHEL
Secrétariat de rédaction : Isabelle MARGUERITE
Conception éditoriale, conception graphique
& retranscription : échocité (echocite@free.fr)
Juin 2010

