

trajectoires

Délégation Interministérielle à la Ville  
194 av du Président Wilson  
93217 La Plaine Saint Denis Cedex

## LES PROJETS EDUCATIFS LOCAUX

Septembre 2001

**Trajectoires** groupe de recherche et d'études  
91, avenue Berthelot – 69007 Lyon  
Tél. : 33 (0)4 78 69 02 88 – Fax : 33 (0)4 78 58 25 33  
[www.trajectoires-reflex.org](http://www.trajectoires-reflex.org) – E-mail : [trajectoires@trajectoires-reflex.org](mailto:trajectoires@trajectoires-reflex.org)  
Sas au capital de 40 000 € – RCS Lyon B 400 195 327 – Siret 400 195 327 00012 – APE 741E

groupe **reflex**

Acadie, Paris

Aceif.st, Strasbourg

Adeus, Marseille

Aures, Nantes

Cérur, Rennes

Place, Bordeaux

> **Trajectoires**, Lyon

# SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
D'OU VIENNENT LES PEL ?.....	6
<i>Les expérimentations et changements dans les politiques éducatives</i> .....	6
<i>Les évolutions de société</i> .....	7
Le mouvement de modernisation de l'action publique et de montée du local .....	7
<b>3 QUESTIONS À ANDRÉ CHAMBON, CHERCHEUR À L'INRP</b> .....	9
<b>- EN QUOI CE DÉVELOPPEMENT DES « PAYS » PEUT-IL SERVIR LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION ?</b> .....	9
<b>3 QUESTIONS À FRANCIS OUDOT, DIRECTEUR DE L'ÉDUCATION À LA VILLE DE REIMS,</b> .....	11
<b>PRÉSIDENT DE L'ANDEV</b> .....	11
La modification des relations entre les trois .....	12
<b>PRINCIPES FONDATEURS DE LA DÉMARCHE DU PEL</b> .....	15
<i>Une préoccupation décentrée par rapport à l'aspect scolaire de l'éducation</i> .....	15
<b>3 QUESTIONS À ALAIN JOUIS, ADJOINT DÉLÉGUÉ À LA PETITE ENFANCE ET AU TEMPS LIBRE DE L'ENFANT, POUR LA VILLE DE BREST</b> .....	17
<i>L'objectif n'est pas administratif, il est de placer l'enfant et son territoire au centre de la démarche</i> .....	18
<i>Considérer l'éducation comme un aspect du développement local</i> .....	18
<b>3 QUESTIONS À HUBERT CHARDONNET,</b> .....	19
<b>PRÉSIDENT DU RÉSEAU FRANCAIS DES VILLES ÉDUCATRICES</b> .....	19
<i>La Ville, animatrice de la démarche PEL</i> .....	20
<i>L'aspect contractuel du PEL</i> .....	20
<b>ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS D'UN PEL</b> .....	21
Des valeurs éducatives .....	21
Un référentiel d'acquis minimum commun .....	21
1.1	22
Des enjeux éducatifs.....	22
Des orientations thématiques et territoriales .....	22
<b>UNE GRILLE DE LECTURE COMMUNE À TOUS LES ACTEURS LOCAUX</b> .....	23
Des objectifs opérationnels .....	24
1.2 ENJEUX D'ACTION .....	25
<b>3 QUESTIONS À NICOLAS DELESQUE, PRÉSIDENT DE L'AFEV</b> .....	27
<b>3.3. Des moyens pour les mettre en œuvre</b> .....	28
3.3.1. Des moyens sur lesquels chaque institution s'engage .....	28
3.3.2. Un dispositif de pilotage en continu .....	28
Les contrats qui s'intègrent dans le PEL .....	28
<b>TENTATIVE DE SCHÉMATISATION DES POSITIONS RESPECTIVES DES DIFFÉRENTS DISPOSITIFS PARTENARIAUX TOUCHANT À L'ÉDUCATION</b> .....	30
<b>LE MODE ORGANISATIONNEL D'UN PEL</b> .....	32
<i>Un comité de pilotage</i> .....	32

<i>Un groupe technique</i> .....	32
<b>4.3 Un coordinateur</b> .....	<b>33</b>
UN COORDINATEUR DOIT ÊTRE DÉSIGNÉ PAR LE PEL ET BIEN IDENTIFIÉ PAR TOUS LES PARTENAIRES. SELON LE CONTEXTE, LE NOMBRE D'HABITANTS CONCERNÉS PRINCIPALEMENT, MAIS AUSSI LES STRUCTURES DÉJÀ EXISTANTES, CE SERA UN VÉRITABLE CHEF DE PROJET AYANT MISSION D'ANIMER LE PEL OU UNE PERSONNE EXERÇANT PAR AILLEURS UNE AUTRE FONCTION. C'EST CE COORDINATEUR QUI ANIME LE GROUPE TECHNIQUE ET FAIT LE LIEN AVEC LE COMITÉ DE PILOTAGE ET L'INSTANCE D'ÉVALUATION. ....	<b>33</b>
<b>MISE EN ŒUVRE D'UN PEL, ORCHESTRÉE PAR UN COORDONNATEUR</b> .....	<b>34</b>
<b>3 QUESTIONS À BERNARD BOISSON, CHARGÉ DE MISSION À LA DDJS DE L'AIN</b> .....	<b>35</b>
4.3 36	
. 36	
<i>Des groupes de travail</i> .....	36
<i>Des actions de communication</i> .....	36
<b>3 QUESTIONS À FRANCOIS DEMONET, SOUS-PRÉFET À LA VILLE, DÉPARTEMENT DU RHÔNE</b> .....	<b>37</b>
<b>LE VOLET ÉDUCATION DU CONTRAT DE VILLE</b> .....	<b>38</b>
<i>La détermination des enjeux</i> .....	38
<i>L'articulation du volet éducation avec le Projet Educatif Local</i> .....	39
<b>L'ÉLABORATION D'UN PEL</b> .....	<b>40</b>
<i>Phase 1 : L'état des lieux et le diagnostic</i> .....	<b>40</b>
Délimiter les champs du PEL et de la mise à plat de l'offre éducative .....	41
Un état des lieux quantifié permettant de décrire la structuration de l'offre éducative .....	43
<b>UN EXEMPLE D'INDICATEUR QUANTITATIF : LE NOMBRE D'HEURES/ANNÉE/ENFANTS</b> .....	<b>44</b>
L'analyse des publics et des pratiques .....	45
Un état des lieux du partenariat et des enjeux perçus par les acteurs .....	45
L'élaboration du diagnostic.....	46
6.1.6. Le partage du diagnostic .....	48
<b>6.2. Phase 2 : L'élaboration du projet</b> .....	<b>50</b>
6.2.1. Une réflexion de tous les acteurs sur les valeurs éducatives et sur le référentiel d'acquis minimum commun .....	50
6.2.2. L'élaboration des enjeux éducatifs pour la ville et les différents territoires qui la composent, le choix des orientations thématiques et territoriales .....	50
<b>6.3. Phase 3 : Contractualisation et programmation, la mise au point des objectifs opérationnels à court terme et la formalisation des moyens sur lesquels chacun des signataires s'engage</b> .....	<b>50</b>

## INTRODUCTION

---

Les Rencontres Nationales de Tours des Acteurs de la Ville de 1999 étaient consacrées à l'éducation dans la ville. Elles se sont appuyées sur une définition de l'éducation large, que l'on trouve reprise dans les documents préparatoires aux contrats de ville 2000-2006 : elle doit « contribuer non seulement à l'accès aux savoirs fondamentaux de l'enfant et du jeune, mais aussi à son apprentissage de la vie sociale et à sa préparation à la vie professionnelle, à sa capacité à se situer et à envisager sa place dans le monde, à se constituer comme sujet ».

Dans l'instruction du 25-10-00 relative aux Contrats Educatifs Locaux, l'Etat réaffirme sa conviction que l'éducation est une mission partagée et sa volonté de faire du CEL le contrat fédérateur des politiques éducatives. Parfois, les notions de Contrat Educatif Local et de Projet Educatif Local sont employées de façon équivalente et indifférenciée.

Avec le recul dont on dispose maintenant sur les Contrats Educatifs Locaux, il est temps de marquer l'importance et la spécificité du Projet Educatif Local, de passer d'un PEL par trop implicite à un PEL explicite.

**Le PEL dit ce que les acteurs locaux envisagent pour, collectivement, assumer leurs responsabilités et conduire les générations successives d'enfants habitant sur leur territoire jusqu'à l'entrée dans l'âge adulte ; il dit par conséquent aussi, quels adultes ces acteurs locaux espèrent former. On peut l'analyser comme un discours, une histoire, au sens fort que lui donnent un philosophe comme Paul Ricoeur<sup>1</sup> ou le psychologue de l'éducation Jérôme Bruner<sup>2</sup>.**

A travers sa construction même, le Projet Educatif Local permet aux acteurs locaux d'acquérir une culture, un langage communs rendant possible l'écriture de cette histoire. Logiquement, le projet local devrait être antérieur à tout dispositif, ceux-ci n'étant que des outils permettant de mener à bien ce projet. De façon pragmatique, l'élaboration du projet intervient généralement alors que de nombreux dispositifs sont en place, et il est nécessaire qu'il les reprenne tous pour les intégrer et leur redonner un sens dans cette histoire.

L'usage d'un sigle évoque un dispositif réglementaire, normé, mais on voit que le PEL est autre : c'est un texte qui émane du local, qui modifie l'espace de référence des acteurs locaux et tente de construire

---

<sup>1</sup> Paul RICOEUR, Temps et Récit, 3 volumes, Paris, Seuil, 1983-1985

<sup>2</sup> Jérôme BRUNER, L'éducation, entrée dans la culture », Paris, Retz, 1996

un système d'action publique différent s'appuyant sur le territoire. Si le PEL représente une démarche nouvelle les acteurs existent et poursuivent leur travail, les actions se développent, se réorientent à partir des expériences antérieures. Tous les outils existent, déjà mis en œuvre parfois là où va se construire le PEL, en tous cas déjà pratiqués, expérimentés, ailleurs, que ce soit dans l'école ou hors l'école. Le PEL apparaît donc comme une démarche nouvelle qui doit permettre une relecture de l'ensemble du domaine de l'éducation pour produire collectivement du sens dans un contexte donné.

La première partie de ce document voudrait montrer comment les expérimentations et les innovations mises en œuvre dans un territoire, relevant de la pédagogie ou de l'organisation, de l'initiative des acteurs locaux ou des institutions, toute partielles et insuffisantes qu'elles soient, ont contribué à rendre possible dès maintenant la construction de PEL qui ne soient pas seulement formels. Elle voudrait aussi montrer comment cette démarche répond à des interrogations de toute la société et s'inscrit dans des évolutions qui dépassent le domaine de l'éducation.

## **D'OU VIENNENT LES PEL ?**

---

Si l'on peut parler aujourd'hui de l'enfant et de son territoire c'est parce que des changements, des expérimentations ont eu lieu dans les structures de loisirset dans l'Ecole, dans les quartiers. Ces changements constituent aussi des réponses ou un accompagnement de changements importants dans la société.

### ***Les expérimentations et changements dans les politiques éducatives***

Ce n'est pas le lieu ici de recenser toutes ces initiatives, mais de souligner les convergences qu'elles révèlent entre acteurs des différents pôles de vie de l'enfant, soit rapidement dit la famille, l'école et le temps libre, et les conditions pour que la confrontation entre eux ne s'arrête pas à un affrontement. Comme le dit Philippe MEIRIEU<sup>3</sup> les trois institutions qui ont en charge l'éducation de l'enfant s'organisent chacune autour d'une fonction principale qui renvoie à une logique essentielle mais non exclusive et qui constitue leur fondement : l'enseignement pour l'Ecole, la socialisation pour les structures de loisirs, la filiation pour la famille, ce qui n'empêche pas que l'école ait aussi une mission de socialisation et la famille d'enseignement. Ces trois logiques ne convergent pas spontanément, elles peuvent reposer sur des notions qui prises isolément constituent des vérités générales et antinomiques<sup>4</sup> telles que le particulier / l'universel, ou l'épanouissement individuel / l'imposition de règles. La solution est d'ordre pragmatique et non pas logique : c'est en faisant, en tentant de résoudre ensemble des problèmes communs que se régleront ces antinomies.

L'observation dans les années récentes de la manière dont se sont mis en place les dispositifs de ZEP, d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant, d'accompagnement scolaire, de contrat éducatif local, de contrat de ville<sup>5</sup>, quelles que soient les appellations successives, montre que selon la municipalité, le caractère plus ou moins urbain de la commune, les équipements disponibles, les habitudes de partenariat, les personnes investies, des dynamiques éducatives ont pu se mettre en place à l'initiative de l'une ou l'autre des structures, et en s'appuyant sur l'un ou l'autre des dispositifs : ici un principal a su réunir des acteurs locaux dans le cadre de la ZEP, et en s'appuyant sur un élu, enseignant par ailleurs, une politique de la lecture s'est

---

<sup>3</sup> Eduquer ensemble à l'échelle du territoire. Pourquoi ? Comment ? Conférence de Philippe MEIRIEU aux 2èmes rencontres nationales de l'éducation de Rennes en mars 2000.

<sup>4</sup> Jérôme BRUNER Op.cit.

<sup>5</sup> Education et Politique de la Ville, analyse rétrospective et prospective de la lutte contre l'exclusion dans le domaine de l'éducation, Trajectoires-Reflex, 1998  
Education et Politique de la Ville, Actes de l'université d'automne, IUFM de Créteil, 2-6 novembre 1999, Numéro hors série de VEI (Migrants-formation)

construite à l'échelle de toute la ville. Ailleurs un directeur de Centre Social en s'appuyant sur la circulaire AEPS a contacté des enseignants, puis il a monté un projet avec le responsable du théâtre de la ville, et l'élu à la culture s'est intéressé à la question de l'éducation et de l'intégration. Ailleurs encore c'est grâce à l'ARVE qu'une réflexion s'est organisée sur le périscolaire et sur la semaine de 4 ou 5 jours, à la suite de laquelle la Ville a revu entièrement le fonctionnement des restaurants scolaires et du temps de midi dans les écoles primaires.

Il est aussi intéressant de noter que si les politiques éducatives nationales font assez facilement l'objet d'une périodisation, au niveau local, chaque territoire a sa temporalité propre : le changement du maire, le départ d'un principal de collège ou d'un chef de projet, la construction d'une médiathèque ou la fermeture d'une entreprise employant un grand nombre de salariés de la ville, vont être des événements structurant de l'action collective. C'est aussi une des raisons pour lesquelles un projet éducatif doit être fondamentalement local, et qu'il a une relative autonomie par rapport aux procédures qu'il orchestre. C'est aussi pourquoi la diversité des entrées et des dispositifs existant dans le domaine des politiques éducatives, les possibles redondances entre ces dispositifs, ne sont pas nécessairement un désordre inutile.

### *Les évolutions de société*

#### Le mouvement de modernisation de l'action publique et de montée du local

Dans tous les secteurs de l'administration et de la vie associative un vaste mouvement de modernisation est engagé. Ainsi, en 1991, le Plan de modernisation du service public de l'Education nationale précise-t-il que « l'administration doit désormais impulser, animer, mettre en cohérence, contracter, évaluer ». Il faut pour permettre le changement « accroître les espaces de responsabilité à tous les échelons du système, en donnant aux divers décideurs la possibilité d'opérer de vrais choix dans le cadre des grands objectifs nationaux » .

Dans ce nouveau contexte l'intérêt général se traduit moins par l'application de règles uniformes et par l'obligation de moyens, que par la formulation de références collectives et d'obligations de résultats. Ainsi formulées, elles « s'adressent naturellement à la communauté des partenaires, élus locaux, fonctionnaires de l'Etat, fonctionnaires territoriaux, acteurs privés, économiques et associatifs. Elles contraignent à une pratique partenariale et créent les conditions d'un apprentissage permanent de la recherche de sens, de la pertinence : l'action n'est plus jaugée en référence à ses formes extérieures mais à la manière dont elle a été définie et mise en œuvre,

à la base, comme à tous les échelons, en double référence aux finalités poursuivies et aux réalités spécifiques de chaque contexte. »<sup>6</sup>

Dans ce processus tous les acteurs contribuent activement à la définition de la politique mise en œuvre, ce qui rend la construction collective d'un projet encore plus nécessaire. Le travail en partenariat dans ce contexte est clairement une nécessité quotidienne, avant même d'être vécu comme une ressource supplémentaire.

Les ZEP et la Politique de la Ville, traitant des thématiques nouvelles, ont d'emblée expérimenté ces nouvelles formes d'action, développé un savoir-faire qui a ensuite servi à d'autres : réorganisation de services municipaux, projets culturels...

Elles ont mis en évidence des leviers de l'action collective, comme des formations professionnelles regroupant des acteurs appartenant à des institutions différentes, ayant des statuts différents, mais intervenant sur un même territoire, auprès de la même population. Elles ont montré le rôle clé d'individus "passeurs" qui ont des double ou triple appartenances grâce auxquelles ils peuvent mettre en contact des mondes qui habituellement s'ignorent, traduire les objectifs des uns pour qu'ils fassent sens dans l'univers de référence des autres.

Comme le rappelle Yves DUTERCQ, « les mouvements de déconcentration et de décentralisation agissent simultanément pour renforcer le poids des collectivités territoriales dans la définition des politiques éducatives spécifiques : la déconcentration incite les services académiques à construire des relations parfois étroites avec des collectivités qui participent de manière complémentaire à l'organisation territoriale de l'éducation. »<sup>7</sup>

Les communes en particulier, jouent un rôle croissant. Un peu partout les élus prennent en compte la demande sociale d'éducation comme le notait déjà Jean ROUCOU en 1990<sup>8</sup>; ils sont conscients des exigences et de la sensibilité croissantes des parents (électeurs) par rapport à l'éducation proposée à leurs enfants, ainsi que des attentes

---

<sup>6</sup> Cohésion sociale et territoires, Commissariat Général au Plan, Rapport du groupe présidé par Jean-Paul DELEVOYE, La Documentation Française, 1997, p.101

<sup>7</sup> Les politiques éducatives des collectivités territoriales, Yves DUTERCQ, in L'école, l'état des savoirs, sd Agnès VAN ZANTEN, éd. La Découverte, 2000

<sup>8</sup> L'école et la commune, A. DERRIEN, J. MARET, J. ROUCOU, Pro-édi, 1990



### **3 QUESTIONS À ANDRÉ CHAMBON, CHERCHEUR À L'INRP**

*Vos recherches actuelles vous conduisent à étudier le développement de la coopération intercommunale en milieu rural, en particulier la nouvelle entité territoriale que sont les « pays ».*

**- En quoi ce développement des « pays » peut-il servir le domaine de l'éducation ?**

*Le développement des « pays » est une démarche d'aménagement du territoire, démarche résolument prospective ; dans le cadre de la loi Voynet, le pays est proposé comme un « espace de projet » et non comme « une nouvelle circonscription » ; d'ailleurs il s'appuie presque toujours sur des avancées antérieures de l'intercommunalité.*

*La problématique est celle du développement local qui s'organise autour de deux logiques principalement :*

- une logique économique avec l'aide au maintien et au développement d'activités ;*
- une logique de réorganisation de l'action publique avec des réflexions croisées sur les lieux d'implantation et les mode de gestion des équipements de service publique : poste, administration fiscale, services financiers...*

*Si l'Education nationale est, semble-t-il, peu présente dans ces débats, en revanche dans certaines académies où les territoires ruraux sont prépondérants elle a su s'adapter à la réalité de l'isolement des écoles primaires, aux faibles effectifs de collèges malgré une zone de recrutement très large. Elle a réorganisé l'offre éducative en développant des regroupements pédagogiques intercommunaux en primaire, des réseaux de collèges, rendant ainsi effectifs des bassins de formation. Les autres acteurs éducatifs développent leur action de leur côté mais il y a rarement synergie, et la logique dominante est la logique économique.*

*Le développement des « pays » crée donc des conditions favorables pour que des projets éducatifs locaux voient le jour dans de bonnes conditions, en particulier en articulant les préoccupations d'ordre économique, gestionnaire, et éducatif.*

**- Peut-on dire qu'en milieu rural le lien entre l'éducation et le développement local est plus visible qu'en milieu urbain ?**

*Il est clair que la fermeture de l'école d'un village signifiait la mort du village ; il y a donc un lien très fort entre l'école, les ressources éducatives qu'elle représente, et le développement. Dans un quartier urbain l'école est un service de proximité minimum. A une autre échelle le lycée en milieu rural est symbole de l'entrée dans la modernité, de désenclavement culturel, et de condition d'un désenclavement tout court. Il permet le rebond vers l'université, ce qui signifie aussi le départ des jeunes vers la ville, départ sans retour généralement ; en revanche la présence du lycée est aussi une condition pour que des familles viennent s'installer. C'est donc un équipement qui permet la mobilité dans les deux sens. Dans ces exemples on voit que l'équipement scolaire est emblématique de l'ensemble du domaine de l'éducation.*

**- Peut-on tirer des enseignements pour les villes, de l'approche éducative qui se développe dans les secteurs ruraux ?**

*C'est difficile ; on constate, en creux, combien la Politique de la Ville a permis depuis vingt ans de capitaliser un savoir-faire en terme de partenariat dans le domaine social et éducatif. Les approches sont différentes, car le point de départ est plus souvent économique. On voit aussi avec les exemples précédents que les équipements scolaires ont sans doute un pouvoir structurant plus important. L'ancrage territorial a une signification différente, il est plus concret, il intègre une histoire plus longue. Pour toutes ces raisons les stratégies ne sont sans doute pas les mêmes, mais le souci d'articuler renouveau du service public, activité économique et éducation sur un même territoire est commun.*

des enseignants et des animateurs. Accueil avant/après la classe, amélioration de l'encadrement du temps de midi pour en faire un temps éducatif, transformation des études traditionnelles en moments de pratiques culturelles et sportives, intervenants municipaux dans le temps scolaire, développement de propositions d'activités éducatives dans le temps libre pour les collégiens, sécurité et aménagement du temps de transport des collégiens ainsi que de l'espace autour du collège, sont autant de sujets sur lesquels les communes ont engagé des actions.

Par ailleurs, l'Education nationale met l'accent sur l'apprentissage de nouveaux langages à l'école primaire (langues étrangères, informatique) en laissant à l'initiative des collectivités locales une charge importantelui-même . Les collèges situés sur le territoire d'une commune, même s'ils relèvent du Conseil Général, nécessitent des mesures d'accompagnement dans leur environnement qui sont pris en charge par les villes.

Une cinquantaine de villes françaises adhèrent au Réseau International des Villes Educatrices avec la volonté de développer des projets éducatifs locaux intégrant l'ensemble de leur population et la totalité de leurs ressources, culturelles, éducatives, environnementales, urbaines, économiques. En mettant en œuvre des actions s'appuyant sur cette richesse et cette diversité, elles affirment leur volonté de transformer la ville en un véritable espace éducatif<sup>9</sup>.

Cette intervention croissante des collectivités territoriales - dont les villes - trouve sa trace dans l'évolution des dépenses nationales d'éducation : leur part passe de 14,3% en 1980 à 20,4% en 1998<sup>10</sup>.

**En lien avec cette implication financière croissante dans le domaine de l'éducation, les villes revendiquent une légitimité à intervenir sur les orientations de la politique éducative.** Elles ont acquis des compétences et ont parfois réorganisé leurs services : un service éducation se substitue par exemple au service scolaire et lui associe le service enfance et jeunesse; ce nouveau service se rapproche des services sport, culture et vie associative. Elles recherchent une plus grande lisibilité et visibilité de la politique conduite par la ville. Elles manifestent la volonté, dans le domaine scolaire traditionnel (l'enseignement primaire), de mettre en œuvre des compétences parfois abandonnées aux IEN et aux

---

<sup>9</sup> Réseau Français des Villes Educatrices, Hôtel de Ville de Rennes.

<sup>10</sup> L'état de l'école, Direction de la Programmation et du Développement, 1999

### 3 QUESTIONS À FRANCIS OUDOT, DIRECTEUR DE L'ÉDUCATION À LA VILLE DE REIMS, PRÉSIDENT DE L'ANDEV

#### **- Une ville peut-elle échapper à la nécessité de concevoir un Projet Educatif Local ?**

*On peut dire que les villes ont toutes un ensemble d'actions et d'engagements éducatifs, pour partie volontaires et pour partie obligatoires. Elles répondent en cela à non seulement aux missions qui leurs sont confiées par la loi, mais aussi à une demande sociale forte. Beaucoup d'entre elles ont organisé et orienté ces actions et ces dispositifs sur la base d'axes de développement, se dotant ainsi d'une « **politique éducative locale** ». Elles expriment en cela **une volonté politique** mettant l'éducation dans les premiers rangs des préoccupations des équipes municipales et de leurs efforts budgétaires.*

*Parmi elles, la plupart s'engagent dans des « projets éducatifs locaux » coordonnant les objectifs et les moyens qui relèvent de leur politique éducative locale, avec ceux des autres acteurs de l'éducation sur le territoire. Ils répondent ainsi à **une nécessité institutionnelle** de coordonner et de moderniser l'action publique en associant les différents partenaires pour une meilleure efficacité du système éducatif.*

*Il s'agit d'une évolution en profondeur que chaque ville suit à son propre rythme et selon ses propres moyens, mais à laquelle nulle ne devrait échapper, même si certaines d'entre-elles s'interrogent encore sur l'opportunité et les moyens d'une telle démarche.*

#### **- Quels problèmes posent aux villes la mise en œuvre des P.E.L ?**

- **La transversalité** constituée, au sein de la collectivité, l'un des principaux enjeux et l'une des premières difficultés pour elle : les PEL interrogent en effet la ville sur les cohérences des politiques, des dispositifs et des financements municipaux dans les domaines scolaires, culturels, sportifs, et de la jeunesse. Ils font ainsi se confronter les stratégies de pouvoirs et les choix organisationnels des élus et des services municipaux œuvrant en ces domaines. Les uns et les autres sont d'ailleurs souvent interrogés, voir mis en cause, par les autres partenaires éducatifs locaux, sur ces choix et sur ces stratégies. Cela implique donc que ce soit le Maire lui-même ( ou un adjoint à qui il donne expressément une mission transversale) et le directeur Général ( ou un directeur général adjoint recevant également une délégation transversale ) qui mettent en œuvre le PEL.*
- **Les moyens humains et financiers** nécessaires à une telle démarche constitue l'autre grande difficulté pour la ville en matière d'élaboration et de mise en œuvre du PEL :*

*Concernant **les moyens humains**, les villes sont confrontées à l'hétérogénéité des statuts, des qualifications, des formations, des missions, des carrières des agents intervenants dans le domaine éducatif, rattachés aujourd'hui à des filières sociales, sportives, culturelles, techniques et de l'animation sans aucun lien les unes avec les autres. Elles sont confrontées à la difficulté de mobiliser certaines compétences, de créer et de financer certains emplois nécessaires à leur action éducative. A terme, la généralisation des PEL doit aboutir sur un questionnement relatif à une « filière éducative territoriale ».*

*Concernant **les moyens financiers**, les gains éventuels résultant d'une meilleure organisation des actions et du redéploiement de certains crédits, ne compensent pas l'accroissement structurel de la dépense publique d'éducation, en particulier de celle des collectivités locales qui croît plus vite que celle de l'Etat. Il est clair, de surcroît que l'inégalité de richesse entre les territoires peut être un facteur discriminant dans l'action éducative locale. Il appartient donc à l'Etat, parce que l'éducation constitue l'un des principaux piliers de la Nation de donner davantage de moyens et d'assurer une péréquation entre villes riches et villes pauvres par une « dotation globale d'éducation », s'intégrant aux autres dispositifs de financement et de répartition des moyens liés à la décentralisation.*

#### **- Un projet éducatif local peut-il être en contradiction avec une politique nationale ?**

*Il faut d'abord rappeler que le projet éducatif local est l'expression d'une mission commune d'éducation, partagée par des acteurs éducatifs, en particulier par ceux qui relèvent de l'Etat et ceux qui relèvent des collectivités territoriales. Le PEL est donc l'expression d'une démarche qui vise justement à identifier et à résoudre les éventuelles contradictions, notamment entre une politique éducative locale et une politique nationale ( elle peut identifier et résoudre d'ailleurs également des contradictions entre une politique d'un échelon territorial déconcentré de l'Etat et la politique ministérielle...).*

*Nous sommes dans un Etat de droit, et si une contradiction venait à ne pouvoir être résolue par le dialogue, ce serait à la justice de statuer, dans le cadre de la constitutions et des textes législatifs et réglementaires relatifs à la décentralisation. Le juge administratif ne se prive d'ailleurs pas de se prononcer sur des litiges portant sur des actions éducatives des collectivités...*

*Il faut toutefois bien constater que l'enchevêtrement des compétences, le flou de certaines orientations politiques ou du fonctionnement de certains secteurs ou échelons des institutions, laissent s'établir des zones de conflits potentiels dans des domaines ou sur des actions éducatives pour lesquels l'articulation du local et du national est quelquefois difficile (scolarisation des enfants de 2 ans hors ZEP, fonctionnement de l'école, NTIC,...). Les PEL ne peuvent à eux seuls résoudre ces difficultés et contradictions qui appellent des évolutions du système éducatif et du cadre de la décentralisation.*

directeurs (inscriptions, périmètres scolaires). Le développement d'une association professionnelle comme l'Association Nationale des Directeurs de l'Education des Villes (ANDEV) qui contribue à ces évolutions en créant un espace de débat, de réflexion et de formation, est très révélateur de ces transformations<sup>11</sup>.

En somme, la Ville devient un partenaire financier essentiel et un partenaire éducatif responsable et compétent, et ce faisant, elle incite ses partenaires extérieurs à mieux prendre en compte l'échelon communal dans leur propre organigramme. Ainsi l'Education nationale adapte-t-elle parfois des découpages de circonscription primaire pour avoir face à un maire un interlocuteur mieux identifié.

Elles doivent tenir compte des modifications de la division du travail entre les 3 pôles de l'éducation

#### La modification des relations entre les trois

Des évolutions sociétales tendent à modifier la répartition des responsabilités entre les différents acteurs de l'éducation et les attentes des uns par rapport aux autres. Ces évolutions n'étant pas perçues de la même façon et avec la même vitesse par tous, les malentendus se développent aussi.

#### **La famille :**

Elle inscrivait les enfants dans une lignée : socialisation dans l'axe vertical du temps ; si ceci n'a jamais été vrai de toutes les familles, cela devient particulièrement problématique<sup>12</sup>, y compris pour les familles de classe moyenne, en raison de la fréquence des ruptures familiales (divorces et recompositions, mères célibataires).

Elle s'occupait de l'éducation religieuse et morale des enfants, et elle se chargeait de leur insertion professionnelle. En revanche elle n'avait généralement pas à s'occuper de jeunes âgés de plus de 16 à 18 ans non insérés dans la vie économique. La rapidité d'évolution des technologies, l'importance de la socialisation par les pairs, la crise des idéologies et des valeurs, l'allongement de la scolarité et le chômage des jeunes ne permettent souvent plus aux familles d'assurer ces fonctions.

#### **L'école**

Du fait de sa place centrale, du passage obligé qu'elle constitue pour tous les enfants et les jeunes jusqu'à 16 ans au moins, on attend

---

<sup>11</sup> L'ANDEV publie en particulier « La Communale », La Lettre d'Information de l'Association Nationale des Directeurs et des Responsables des Services de l'Education des Villes de France, ANDEV, Hôtel de Ville de Reims.

<sup>12</sup> Irène THERY, Couple, filiation et parenté aujourd'hui, Rapport à la ministre de l'Emploi et de la Solidarité et au garde des Sceaux, ministre de la Justice, éd. O. JACOB et La Documentation Française, 1998

beaucoup d'elle, et les attentes ne sont pas toujours compatibles entre elles.

On attendait d'elle qu'elle forme des citoyens prêts à soutenir la République ; depuis que celle-ci constitue un acquis collectif, intériorisé, on attend d'elle qu'elle assure l'éducation à la citoyenneté, à la civilité, aux règles du vivre ensemble. Dans le même temps prévaut, selon les termes de Colette Crémieux, une interprétation étriquée de la laïcité qui « conduit à éviter toute discussion portant sur les valeurs individuelles ». Ainsi les adultes s'interdisent-ils le plus souvent au nom de la laïcité d'aborder la question des valeurs, renvoyant leur apprentissage au domaine privé<sup>13</sup>.

On attend d'elle que la formation dispensée permette l'insertion professionnelle des jeunes.

Enfin on attend d'elle, non seulement qu'elle assure l'égalité des chances d'accès à l'éducation, mais l'égalité de réussite.

### **Les institutions du temps libre**

Elles contribuaient fortement à l'éducation morale en accord avec les familles qui s'en remettaient à des institutions partageant leurs convictions (mouvements de jeunesse, églises) ; le projet pédagogique, la référence explicite aux valeurs étaient articulés à un projet de société ; les intervenants étaient souvent des bénévoles militants. Maintenant ce sont le plus souvent des structures, municipales ou associatives, essentiellement laïques, assurant des fonctions de service public, soumises à des normes strictes du point de vue de la sécurité, de l'hygiène, du taux d'encadrement, des diplômes professionnels, qui prennent en charge le temps libre des enfants. Chaque structure de loisir est tenue de présenter un projet éducatif ; celui-ci insiste généralement sur la socialisation : apprentissage des règles, autonomie, citoyenneté ; mais il a souvent un caractère général, peu relié aux pratiques d'animation .

On attend actuellement de ces structures qu'elles partagent avec l'école le souci de l'égalité des chances et de la réussite scolaire, par l'accès au sport et à la culture, indépendamment des capacités des familles ; il s'agit de développer un modèle d'utilisation du temps libre axé sur la réussite, scolaire souvent, dans lequel le temps libre ne doit jamais être du temps perdu. Certains posent de ce fait la question d'une extension de la forme scolaire dans le temps libre ou d'une scolarisation du temps libre<sup>14</sup>.

Ces structures se trouvent donc fortement interrogées sur la question des orientations et des valeurs, alors même qu'elles ne sont pas toutes

---

<sup>13</sup> Colette CREMIEUX, La citoyenneté à l'école, Syros, 1998, particulièrement chapitre V « Une laïcité mal comprise »

<sup>14</sup> Voir sur ce point Guy VINCENT, L'école prisonnière de la forme scolaire, PUL, et très récemment Joël ZAFFRAN, Les collégiens, l'école et le temps libre, éd. La Découverte et Syros, 2000

reliées à une fédération d'éducation populaire assurant une réflexion et une transmission en ce domaine, et qu'elles ne sont pas localement organisées pour constituer un pôle de référence.

On peut synthétiser, du point de vue de la démarche de PEL, les apports de toutes ces innovations et transformations de société.

Il est impossible de dissocier enseignement et éducation, pas plus que garde d'enfant et éducation.

Des métacompétences ou des compétences transversales qui concernent autant le scolaire que le non scolaire sont identifiées et constituent des objets de travail communs<sup>15</sup>.

Des pratiques professionnelles de même type se développent, y compris dans le monde associatif : le projet, l'évaluation. Ces pratiques ont cependant du mal à se généraliser car le domaine de l'éducation reste principalement celui des activités ou des actions ; la problématisation est encore faible.

Le niveau institutionnel est mieux identifié par les acteurs locaux comme une nécessité et un appui possible –ou une difficulté à travailler spécifiquement- ; le travail en comité technique, comité de pilotage, groupe de travail thématique devient une dimension du travail professionnel.

Il y a un malaise général par rapport à la transmission des valeurs dont plus personne ne se sent responsable mais dont on s'accorde à reconnaître la nécessité.

Toutes les structures s'interrogent sur la place des parents, mais elles font aux parents et aux habitants une place de principe plus que de réalité.

Des méthodes de travail interinstitutionnelles, une culture commune des professionnels intervenant sur un même territoire, se développent, mais cette sorte de démocratie administrative, si elle est importante et nécessaire, est distincte de la démocratie politique.

---

<sup>15</sup> CF PERRENOUD "Construire des compétences dès l'école" ESL, 1997  
cf Edgar MORIN "Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur" Seuil, 2000

## **PRINCIPES FONDATEURS DE LA DÉMARCHE DU PEL**

---

Un PEL est étroitement lié à son territoire et il n'y a pas de PEL type. Néanmoins un principe fondamental cadre cette démarche, et il peut lui-même se décliner en trois impératifs.

Un Projet Educatif Local place l'enfant et son territoire au centre, c'est à dire  
qu'il s'intéresse à l'éducation au sens large du terme, sans privilégier la dimension scolaire pour les objectifs, et sans s'arrêter au périscolaire pour le domaine d'intervention,  
qu'il fait de l'éducation une dimension de la vie collective,  
qu'il s'appuie sur les élus de ce territoire qui ont la légitimité politique.

### ***Une préoccupation décentrée par rapport à l'aspect scolaire de l'éducation***

En France le terme éducation est difficile à détacher de son contexte institutionnel "Education nationale", l'administration responsable des écoles, des examens et des cursus scolaires.

Le domaine de l'éducation au sens où il regroupe tous les acteurs contribuant à la formation de jeunes adultes, n'est pas une catégorie définie, repérée comme telle, ni par les personnes qui lui sont extérieures, ni par celles qui en relèvent. Un animateur sportif se sent davantage appartenir au monde du sport qu'au monde de l'éducation ; un gardien d'école est souvent plus un employé municipal qu'un membre d'une communauté éducative ; un psychomotricien est davantage intégré au domaine de la santé qu'à celui de l'éducation ; on ne pensera généralement pas à associer un chauffeur de bus scolaire à la réflexion éducative alors même que ce temps de transport, étant pour les adolescents un moment de sociabilité important, a clairement une dimension éducative.

Décentrer la question de l'éducation de son aspect scolaire c'est à la fois redonner une légitimité à tous les acteurs hors Education nationale pour s'exprimer sur ce sujet et c'est permettre à l'école de situer sa fonction spécifique, l'enseignement, dans un ensemble plus large qui lui donne davantage de sens. Dans ce cadre on pourra par exemple, aborder la question de la violence dans les établissements scolaires, autrement qu'en la renvoyant au seul rapprochement des personnels non-enseignants des institutions de Police et de Justice ; on pourra de même traiter la question récurrente de la relation avec les familles avec davantage de recul.

Décentrer la question de l'éducation de son aspect scolaire, c'est aussi acter le fait d'un changement d'univers de référence implicite : le périscolaire est maintenant défini comme un temps de la vie de l'enfant ; l'enjeu est d'assurer une cohérence, une continuité, ou dans certains cas une rupture, entre temps scolaire et temps périscolaire.

Autrefois, le périscolaire était un champ de bataille idéologique, les « œuvres complémentaires de l'école » constituait la ligne de défense avancée de l'Ecole de la République<sup>16</sup>

Si l'on veut que le PEL, relayé par le CEL et éventuellement le CTL signé avec les Caisses d'Allocations Familiales, ne soit pas une procédure de plus permettant d'obtenir les financements nécessaires à la reconduction des activités engagées, il est indispensable de faire bouger les frontières, de pouvoir se demander par exemple pourquoi les activités de soutien scolaire ont lieu juste à la sortie de l'école, mais exceptionnellement dans le temps des vacances et rarement le mercredi, pourquoi lorsque les enfants passent au collège, le chant choral qu'ils ont pratiqué pendant toute l'école primaire partageant ainsi un patrimoine avec tous les enfants de leur génération, s'arrête brutalement et n'est remplacé par rien du même genre, pourquoi les enfants qui vont en centre de loisirs tout le mercredi ne peuvent, de ce fait même, faire du sport en club, pourquoi un projet engagé par des jeunes pendant les vacances d'été ne peut rebondir sur le temps scolaire, pourquoi dans certains quartiers les enfants ont à la fois beaucoup d'occasions de pratiques culturelles pendant le temps scolaire et hors temps scolaire à proximité, alors que dans d'autres quartiers l'offre de proximité est pauvre.

Pour être en mesure de poser toutes ces questions il faut que tous les acteurs de l'éducation, entendue au sens le plus large du terme, puissent se retrouver. On est donc dans une perspective plus large que celle des dispositifs CEL ou CTL qui ont vocation principalement à contractualiser sur le temps périscolaire. Lorsque le projet éducatif aura été construit par l'ensemble des partenaires, les contrats spécifiques viendront prendre naturellement leur place dans cette politique d'ensemble, comme outil privilégié de sa mise en œuvre. Mais les actions faisant l'objet d'une contractualisation ne suffiront pas à le concrétiser ; ainsi le PEL nécessitera souvent des modifications dans l'organisation de travail interne des différentes structures partenaires qui ne relèvent pas d'une contractualisation partenariale.

---

<sup>16</sup> Ainsi le président de la Ligue de l'Enseignement déclarait-il lors du congrès de 1912 : « Tels les châteaux-forts d'autrefois qu'entouraient d'une double ou triple enceinte les maisons abritées sous leur muraille, la double ou triple enceinte de l'Ecole, enfin organisée, englobera sous ses murs la cité entière, protégeant contre toute agression, tout coup de main, tout retour offensif, le dépôt sacré du patrimoine républicain. » (cité par A. CHAMBON dans sa conférence aux 2<sup>ème</sup> rencontres nationales de l'éducation à Rennes 2000)



### **3 QUESTIONS À ALAIN JOUIS, ADJOINT DÉLÉGUÉ À LA PETITE ENFANCE ET AU TEMPS LIBRE DE L'ENFANT, POUR LA VILLE DE BREST**

**- Vous avez engagé à Brest une démarche d'élaboration d'un projet éducatif local dans la durée, impliquant dès l'état des lieux, les acteurs locaux de tous les quartiers, pouvez-vous nous en rappeler brièvement les principes ?**

Les relations existent depuis longtemps entre les institutions, en particulier dans le cadre du Contrat de Ville. Après la parution de la circulaire sur le Contrat Educatif Local, la Ville de Brest s'est donc appuyée sur ce partenariat et a réuni les représentants de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, de la Caisse d'Allocations Familiales, du Conseil Général et de la Communauté urbaine afin de définir une organisation de la démarche.

L'originalité de la démarche brestoise réside dans le fait que ces institutions ont reconnu, ensemble, la nécessité de prendre du temps pour élaborer un Projet Educatif Local et ont souhaité qu'une large concertation s'instaure avec le maximum de personnes agissant dans le domaine de l'éducation.

Voici les principales étapes par lesquelles nous sommes passés :

- Une démarche à l'échelle de territoires à dimension humaine (15 à 20 000 habitants) a nécessité de partager la ville en 7 territoires.
- Un état des lieux pour obtenir une vision claire de l'offre et recenser les enjeux éducatifs perçus. Pour cela nous avons fait appel à un consultant qui a questionné les acteurs de l'éducation (écoles, collèges, associations, équipements de quartier, parents d'élèves). Il a aussi intégré une approche quantitative pour mesurer le poids des actions proposées quartier par quartier.
- Une présentation de l'état des lieux dans chaque quartier, une réflexion avec tous les acteurs et un partage du diagnostic.
- La création d'un groupe de pilotage représentatif des acteurs de l'éducation sur chaque quartier qui doit débattre de l'état des lieux, définir les enjeux, élaborer des orientations.
- Des groupes de travail à l'échelle de la ville (groupe technique, comité de pilotage) ; la démarche est bien de partir des territoires pour construire un Projet Educatif de Quartier qui alimentera le Projet Educatif Local de la Ville.
- Des ateliers réunissant les acteurs pour travailler à la définition de valeurs éducatives communes et de compétences minimum nécessaires à chaque enfant.

**- Comment avez-vous articulé le court terme, l'urgence, avec cette réflexion de fond dans la durée, et comment s'est articulé le PEL avec les procédures existantes ?**

L'état des lieux fait apparaître une offre éducative importante mais qui s'est construite par couches successives, selon les initiatives ou les dynamiques développées, sans véritable stratégie. La Ville et ses partenaires ont continué à soutenir le travail réalisé par les acteurs de terrain, tout en engageant progressivement la démarche sur les différents territoires. Des représentants des institutions, du secteur scolaire et du secteur associatif se réunissent régulièrement sur les quartiers pour définir un certain nombre d'orientations puis d'actions, dans un souci de cohérence et en s'appuyant sur l'état des lieux et le diagnostic réalisé par le consultant. Prendre son temps pour la réflexion n'empêche pas d'agir et les actions s'appuient sur les orientations définies en commun. Nous n'avons pas encore signé de Contrat Educatif Local avec l'Etat ; cela ne saurait tarder car notre démarche, si elle est reconnue, ne nous permet pas d'obtenir les subventions espérées. Par ailleurs nous considérons que le PEL concerne tous les enfants et les jeunes de moins de 16 ans et ainsi que le volet éducation du Contrat de Ville est intégré dans le PEL. Il concerne plus particulièrement des publics et des quartiers plus fragiles.

**- Pourquoi avoir pris le risque de travailler dans chaque quartier avec tous les acteurs concernés ?**

Convaincus du fait que l'éducation c'est l'affaire de tous, nous avons souhaité sur Brest qu'une large concertation s'instaure et que nous réfléchissions avec le maximum de personnes sur les questions d'éducation (offre, valeurs, enjeux, priorités, besoins..) et la mise en oeuvre d'actions visant à la réussite scolaire et sociale des enfants et des jeunes. Cette démarche ne constitue pas un risque mais la réponse à une volonté partagée d'un travail ancré au plus près des réalités de vie des acteurs de l'éducation, qu'ils soient bénévoles, professionnels, parents, enfants ou jeunes. C'est une démarche complexe, certes, qui développe, renforce le partenariat sur les territoires et permet à tous les acteurs de construire un projet ensemble.

***L'objectif n'est pas administratif, il est de placer l'enfant et son territoire au centre de la démarche***

Le risque de vouloir rassembler tous les partenaires de l'éducation au sein du PEL est d'aboutir à une entreprise très institutionnelle, loin du terrain, formelle. C'est pour éviter cette dérive que l'affirmation première du PEL pose que la responsabilité partagée de l'éducation se joue à l'échelle où se vit l'éducation de l'enfant : l'échelle du quartier et d'un ensemble d'équipements cohérents. Le rôle du PEL est alors de permettre à ces acteurs locaux de travailler ensemble : au sein de chaque structure d'appartenance, ce travail doit être reconnu et pris en compte, et les acteurs non organisés, petites associations, parents, doivent être aidés pour être en mesure de participer à la réflexion commune aux côtés des autres acteurs.

Ainsi pour tenir compte de cette exigence de proximité, selon la taille de la ville, il peut y avoir plusieurs projets éducatifs locaux de quartier. Mais un Projet Educatif Local de quartier doit nécessairement s'insérer dans un Projet Educatif Local de ville, animé et porté par les élus.

***Considérer l'éducation comme un aspect du développement local***

Associer les parents aux questions d'éducation sur un quartier, nouer des relations entre les professionnels travaillant sur ce quartier et les habitants, c'est aussi contribuer à l'animation, à la vie sociale et collective du quartier, enrichir le vécu quotidien de ses habitants.

C'est aussi considérer que l'éducation n'est pas seulement une possibilité offerte aux individus de s'en sortir mieux, d'échapper aux déterminismes sociaux, mais que l'éducation est partie prenante d'une évolution collective des conditions de vie, du développement local.

Les élus, soucieux du développement économique de leur ville, et partie prenante du PEL, savent à quel point l'éducation de la population, au sens d'un capital humain collectif, est un facteur clé du développement, de la capacité d'adaptation aux changements.

**3 QUESTIONS À HUBERT CHARDONNET,  
PRÉSIDENT DU RÉSEAU FRANCAIS DES VILLES ÉDUCATRICES**

***Vous êtes président du Réseau Français des Villes Éducatrices qui défend depuis longtemps des démarches expérimentales de projet éducatif local et souhaite qu'elles puissent se généraliser. Quelles sont les conditions qui, pour les villes, permettraient de franchir cette étape ?***

**1<sup>ère</sup> condition ? la reconnaissance du partenaire**

*Pour le partenaire local, c'est d'abord la reconnaissance d'une implication, d'un investissement sans précédent dans le champ éducatif : que ce soit sur le plan financier, des personnels municipaux et paramunicipaux présents dans et autour de l'école, du développement de véritable "Direction de l'Éducation" et non plus de simple "service à l'enseignement", et enfin de la mise en œuvre de véritables projets se substituant à des initiatives trop souvent dispersées et ponctuelles.*

*C'est ensuite la reconnaissance de l'intérêt et de la légitimité des expériences et pratiques accumulées depuis près de 15 ans, véritable coproduction locale de la politique nationale de l'éducation.*

**2<sup>ème</sup> condition ? le respect du partenaire**

*Le respect, c'est la disparition de deux analyses sommaires, et encore trop souvent répandues, que l'on rencontre régulièrement.*

- *La collectivité locale "tiroir caisse" : "à nous de définir les orientations, à vous de payer"  
Les élus locaux n'ont pas oublié comment, il y a 3 ans, ils avaient découvert dans les médias la "décision" du Ministère de l'Éducation Nationale de mettre en œuvre son projet "Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement" financé par des collectivités locales et cela, sans concertation (ce qui ne les a pas empêchés majoritairement de soutenir le projet). Le partenariat pour nous, c'est bien autre chose et c'est d'abord de travailler ensemble tant en amont qu'en aval d'un projet.*
- *La collectivité locale soupçonnée de "municipalisation"  
Il faudra bien un jour nous expliquer en quoi le "national" serait porteur par "nature" de toutes les qualités, garant absolu des cohérences éducatives, rempart contre toutes les agressions, alors que le "local" serait lui par "essence" porteur de toutes les dérives, suspecté en permanence de desseins inavouables ; ceux des élus bien sûr dont on sait qu'ils ne sont motivés (par nature sans doute !) que par leurs visées électoralistes, n'hésitant pas ainsi à soumettre l'école à leurs "honteux" intérêts politiques !*

**3<sup>ème</sup> condition ? la clarification des missions et compétences de chacun**

*La coproduction et la responsabilité partagée ne doivent pas signifier confusion des rôles et des modes d'intervention ; le Projet Éducatif Local, bien au contraire, en donnant (ou redonnant) de la cohérence et de l'efficacité aux démarches éducatives, permet à chaque partenaire de clarifier sa place et ses fonctions.*

*Un projet "territorialisé" c'est d'abord de définir et arrêter conjointement, **des objectifs, des méthodes, des moyens et des dispositifs de suivi –évaluation** ; ce partenariat (souvent un rapport de force, en tous les cas une interaction dynamique) en fédérant l'ensemble des acteurs et des dispositifs, en créant peu à peu une culture commune, offre à l'École une occasion irremplaçable de retrouver une signification, un sens clair et identifié par tous.*

*Par ailleurs, démarche jamais achevée, en construction et débat permanent, elle rend indispensable le passage à des dispositifs contractuels formels et reconnus nationalement, créant pour ainsi dire une "obligation du travailler ensemble" et légitimant toutes ces expériences éducatives accumulées localement depuis une quinzaine d'années.*

*Deux dispositifs récents (le Contrat Éducatif Local, le volet Éducation du Contrat de Ville) y répondent, représentant un vrai changement **de perspective et de méthode**, un vrai changement par l'officialisation du "concept" et de la dynamique du "Projet Éducatif Local", un vrai changement par la reconnaissance de la coproduction éducative.*

### ***La Ville, animatrice de la démarche PEL***

La Ville est d'une manière ou d'une autre associée à toutes les entreprises touchant au domaine de l'éducation sur son territoire et elle a la légitimité qui lui permet d'assurer la responsabilité de l'animation du système d'acteurs au sein de l'espace local éducatif. Mais il y a alors nécessité à clarifier les règles du partenariat afin que cette position centrale ne soit pas perçue par les autres acteurs comme une volonté hégémonique ; il ne faudrait pas que le périscolaire, après avoir été celui de l'Ecole, devienne le champ de bataille et l'espace de protection de la Ville. Il est donc essentiel que soient clairement définis :

la responsabilité du comité de pilotage

le rôle des financeurs

la responsabilités des opérateurs

### ***L'aspect contractuel du PEL***

Le PEL tout en gardant les caractéristiques d'un projet au sens que lui donne André Chambon<sup>17</sup>, un outil de mobilisation témoignant d'une logique d'intervention, est bien en même temps un contrat dans la mesure où il engage les signataires. Sa particularité, de ce point de vue, est de ne pas engager seulement des financeurs ; en effet, des associations de parents dans tous les cas, des associations d'éducation populaire dans la mesure où elles sont actives, doivent être signataires, et l'engagement sur des objectifs doit être valorisé autant que l'engagement financier.

---

<sup>17</sup> A. CHAMBON "les initiatives éducatives potentielles d'une nouvelle entité territoriale : les "pays" –Rapport d'étape- juin 2000, p.36

## ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS D'UN PEL

---

Il n'y a pas, et il ne peut y avoir, de PEL modèle, néanmoins la démarche repose, on l'a vu, sur une volonté centrale : placer l'enfant et son territoire au centre du projet éducatif. Cette démarche pragmatique, démarche de mobilisation, recouvre et rassemble des éléments de nature fort différente, mais qui sont tous indispensables ; en aucun cas le PEL ne doit se résumer à un catalogue d'actions.

### Des valeurs éducatives

Il n'y aurait pas de sens à construire une liste de référence de valeurs communes ; l'intérêt est de provoquer un débat entre les différents acteurs, de faire expliciter le lien entre pratiques éducatives dans des contextes différents et valeurs éducatives qui peuvent être communes. Ainsi le respect des personnes, qui est une valeur à laquelle tout le monde souscrit, le développement de l'estime de soi, doivent se traduire, pour , dans différentes situations :

Rapports entre enfants

Rapport enfant/adultes

Rapports entre professionnels n'ayant pas le même statut mais intervenant conjointement

Rapports entre professionnels et parents

### Un référentiel d'acquis minimum commun

Il s'agit là de repérer des savoirs (savoirs être – savoirs faire) transversaux<sup>18</sup>, essentiels tant pour la réussite scolaire que pour une insertion sociale réussie, et qui peuvent se développer dans tous les contextes par des moyens éventuellement très différents. Par exemple :

la lecture

l'expression orale

l'écoute

l'expression de la sensibilité

la vie collective

la capacité à juger et à décider

la capacité à se situer dans le temps familial et plus largement social

le sens pratique

---

<sup>18</sup> ou des compétences, telles que les définit PERRENOUD : située à l'intersection entre la connaissance et l'action, la notion de compétence permet de réconcilier deux conceptions classiques du savoir : le savoir savant et le savoir de sens commun, la pensée abstraite et la pensée concrète, la théorie et la pratique. Dans le même temps, la notion de compétence abolit la séparation entre l'apprendre et le faire qui fonde, dans nos sociétés, la séparation spatiale et temporelle, entre l'école et le monde du travail.

l'autonomie au quotidien

l'élargissement du champ d'expérience : la découverte de nouveaux milieux géographiques, humains, sociaux

...

Il ne s'agit bien sûr pas que tout le monde fasse la même chose, mais que les adultes, coéducateurs de l'enfant, prennent conscience de l'étendue et de la nature de ce qu'ils travaillent en commun. Il est important aussi que des échanges de même nature soient possibles entre les éducateurs intervenant successivement auprès des petits-enfants, des plus grands puis des jeunes adolescents.

1..1

### Des enjeux éducatifs

A partir de l'état des lieux il s'agit de déterminer ce qui localement constitue des enjeux : un enjeu c'est un problème qui est perçu, reconnu par les acteurs et dont la résolution est considérée comme particulièrement importante, stratégique, parce qu'elle conditionne d'autres évolutions, mais dont la solution n'est pas a priori consensuelle.

Ces enjeux éducatifs doivent être déterminés tant au niveau des quartiers que de la ville entière car ils peuvent ne pas être de même nature. Ils doivent intégrer les préoccupations du Contrat de Ville lorsqu'il y en a un.

Ainsi un enjeu éducatif peut être qu'une médiathèque nouvellement ouverte en centre-ville ait une politique d'accueil des adolescents des quartiers, que des parents élus au conseil d'école participent aussi à une commission de coordination des équipements du quartier, ou .

### Des orientations thématiques et territoriales

Les orientations représentent les choix constitutifs du Projet Educatif Local

## **UNE GRILLE DE LECTURE COMMUNE À TOUS LES ACTEURS LOCAUX**

(tant pour les dispositifs existants que pour les actions proposées dans le cadre du  
Contrat de ville, du CEL, du CTL ...)

**Yves Goepfert, IEN, chargé de mission  
pour la Politique de la Ville à Lille**

Dans le cadre de la préparation du Contrat de Ville 2000-2006 de l'agglomération de Lille, Yves Goepfert a travaillé sur la convention thématique « éducation-jeunesse ». Il a tenté d'élaborer des outils méthodologiques, notamment un « référentiel d'objectifs » qui est aussi une grille de lecture commune des différents dispositifs existants, et des futurs programmes d'actions. Le référentiel d'objectifs traduit les choix faits dans le contrat de ville. Il est structuré selon quatre grands axes stratégiques et décline les objectifs généraux que doit viser l'action publique en faveur des enfants et des jeunes.

La présentation en tableau permet de croiser objectifs, enjeux et temps pris en compte (temps scolaire/périscolaire/extrascolaire...). On distingue des enjeux d'action qui concernent le public, enfants, jeunes et parents ; des enjeux d'efficience et d'efficacité qui concernent les acteurs de l'action éducative, et plus largement le système d'action publique. En outre chaque action et/ou dispositif (CEL, CTL, Contrat de réussite des REP...) est situé par rapport au public concerné (tranche d'âges) et au temps pris en compte. Une fiche action propose aux acteurs locaux de déterminer leurs objectifs dits opérationnels, trois au maximum ; ceux-ci sont formulés en référence aux objectifs généraux du référentiel. Enfin, une grille de synthèse permet d'avoir une représentation synoptique d'une programmation donnée et de ses priorités.

L'intérêt de cet outil est bien d'améliorer la cohérence d'un projet d'action sur l'axe éducatif, mais aussi de le rendre plus lisible à différents niveaux : il permet de situer les uns par rapport aux autres des dispositifs comme le CTL ou le CEL, et de les situer ensemble par rapport au Contrat de Ville ; il permet de retrouver rapidement toutes les actions ayant des objectifs opérationnels proches, d'identifier les articulations à organiser ou à développer (y compris les financements). Enfin il permet de mettre sur pied une démarche d'évaluation intégrée.

### Des objectifs opérationnels

Ils représentent la façon dont seront mises en œuvre les orientations thématiques et territoriales et concernent les 1ères années de mise en œuvre du projet ; ils permettront d'élaborer les programmations annuelles.



**Fiche action**  
volet éducatif  
du contrat de ville

Commune	Territoire
---------	------------

Intitulé de l'action	Code action	
Porteur ou responsable du projet	Pilote de l'action	
Eléments de diagnostic fin	<b>Projet</b>	
Public visé ou cible	Correspondance avec le diagnostic partagé (Cf DCO)	

**Objectifs généraux de l'action**

1..2 ENJEUX D'ACTION				
1. Assurer l'égal accès de tous aux structures et aux équipements publics en faveur de l'enfance et de la jeunesse en vue de contribuer à la mixité sociale.		2. Assurer de bonnes conditions d'apprentissage et de développement.	3. Aider les enfants et les jeunes les plus en difficulté.	4. Restaurer et/ou conforter les parents dans leur responsabilité.
1.1 Préserver et/ou rétablir la mixité sociale.	1.2 Préserver et/ou rétablir le lien social et la mixité culturelle.			
Indiquer les objectifs généraux et prioritaires de l'action en cochant les cases (3 au maximum) correspondantes.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ENJEUX D'EFFICIENCE ET D'EFFICACITÉ				
Cohérence	Partenariat	Intercommunalité	Professionalisation	Simplification des dispositifs
Indiquer les enjeux concernés en cochant les cases correspondantes.				

Temps concerné  temps scolaire  temps périscolaire  temps extrascolaire

temps libre  
 autre

Objectifs opérationnels (par ordre de priorité)

code correspondant du document thématique d'application

1.
2.
3.


L'action est-elle inscrite dans un programme de contractualisation de droit commun ?  OUI  NON

CEL  Contrat de réussite

Contrat Enfance  Contrat Temps Libre  Autre :

.....  
Articulation de l'action avec la PDV et les dispositifs de contractualisation de droit commun ?

<b>Effets attendus</b>		
<b>Attentes vis à vis des partenaires</b> (préciser lesquels)		
<b>Financements prévus</b>	G dans le cadre des politiques de droit commun	
	G dans le cadre des financements spécifiques PDV	
<b>Plan d'action</b> <div style="text-align: right; margin-right: 100px;"> Durée prévue : <input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/> </div>		
<b>Modalités et critères d'évaluation</b>		

**Observations d'ordre général ou avis**

### **3 QUESTIONS À NICOLAS DELESQUE, PRÉSIDENT DE L'AFEV (Association de la Fondation Etudiants pour la Ville)**

*Dans le cadre des PEL on insiste sur la nécessité de mobiliser tous les partenaires, y compris les associations. Vous êtes président d'une association qui permet aux étudiants de jouer un rôle citoyen, en s'investissant dans le domaine de l'éducation.*

#### **- Comment des bénévoles peuvent-ils trouver leur place dans des dispositifs formels, contractuels d'éducation ?**

*C'est le principal travail qui incombe à notre association : le montage d'une action à partir d'un projet partagé par l'ensemble des acteurs concernés et en premier lieu par les enseignants. A partir du moment où les objectifs, les rôles de chacun, la méthodologie d'action et les moyens d'évaluation sont définis en commun, il est possible de faire cohabiter dans un même projet des acteurs au statut différent : professionnels, bénévoles, spécialistes...*

*Ce travail préparatoire, qui peut parfois être long et difficile, nous semble l'élément déterminant pour la réussite du projet. De notre point de vue, il signifie de trouver la place précise que va occuper le bénévole en terme de rôle, de tâche, de statut par rapport au public qu'il va toucher et par rapport aux autres acteurs. Des étudiants sont volontaires pour donner de leur temps de façon bénévole, c'est de notre devoir de leur offrir les conditions les plus « confortables » pour leur intervention, c'est à dire aussi celles qui permettent à leur intervention d'être efficace.*

#### **- Justement, quel est l'apport spécifique de ces étudiants pour le terrain ?**

*L'investissement de bénévoles dans des actions comme l'accompagnement scolaire constitue un véritable apport dans la relation entre professionnels ou prescripteurs et le public touché, enfants et familles. Parce que ces projets sont construits en partenariat, l'action des bénévoles vient bien comme un moyen de démultiplier le travail des professionnels et non en concurrence. Ils permettent aux enseignants, à la fois de rester responsables de leur prérogatives, par exemple la relation avec les familles, tout en déléguant en partie cette tâche aux bénévoles.*

*Et du côté du public, les bénévoles sont réellement vécus comme des personnes auxquels on peut se confier et faire part de ces interrogations ou de ces doutes par rapport au système éducatif. Après 8 ans d'expérience, je crois que l'on peut définir les étudiants comme des messagers : ils portent une parole dépassionnée et sans enjeux personnel, des familles vers les enseignants et vice versa.*

#### **- Qu'en retirent les étudiants ?**

*Une phrase qui revient souvent dans la bouche des étudiants est la suivante : j'ai l'impression d'avoir plus appris que les enfants que j'ai suivis. C'est ce contrat tacite autour du « don contre don » qui est le moteur du bénévolat des étudiants. Si plus de 90% des étudiants engagés restent toute l'année, c'est bien qu'ils en retirent quelque chose : ouverture d'esprit, découverte d'autres milieux, abandon de certains préjugés ...*

*Pour aller plus loin dans une reconnaissance formelle des apports que les étudiants en retirent, nous organisons avec certaines universités des modules validés sur la base d'un rapport rendu après un an d'intervention. Les universités, surtout les filières scientifiques, en redemandent ; les enseignants notent un réel apport sur le comportement des étudiants et leur capacité à travailler de manière plus autonome.*

### ***3.3. Des moyens pour les mettre en œuvre***

#### **3.3.1. Des moyens sur lesquels chaque institution s'engage**

En fonction des objectifs opérationnels chaque institution doit préciser les engagements financiers qu'elle prend et leur modalité :

- subvention,
- création de postes,
- mises à disposition de personnel,
- mise à disposition de locaux, d'équipements, de matériel.

Les moyens peuvent aussi relever de l'organisation : participation d'une personne identifiée à un groupe de pilotage, recueil de données, réorganisation de services, etc...

#### **3.3.2. Un dispositif de pilotage en continu**

Il est essentiel que le PEL inclut sa propre règle de fonctionnement et que celle-ci prévoit un bilan régulier, une évaluation, et une révision éventuelle soit de ces règles, soit des orientations retenues. Une personne doit être identifiée et reconnue comme référente pour le PEL. Selon le contexte local, notamment la taille de la ville ou de la structure intercommunale, cette fonction pourra être assurée par un véritable directeur de projet.

#### **Les contrats qui s'intègrent dans le PEL**

Lorsqu'une ville élabore un PEL respectant les principes énoncés ici, il inclut tous les éléments constitutifs d'un CEL (celui-ci ayant déjà vocation à regrouper et intégrer des dispositifs plus spécifiques comme les CLAS, les CLEA) et d'un CTL, sans qu'il y ait lieu qu'existent en tant que tels des documents séparés dénommés CEL ou CTL. Les dispositifs propres à une institution comme les projets de ZEP ou REP, les contrats de projet des Centres Sociaux, doivent traduire les engagements pris par ces structures dans le cadre du PEL.

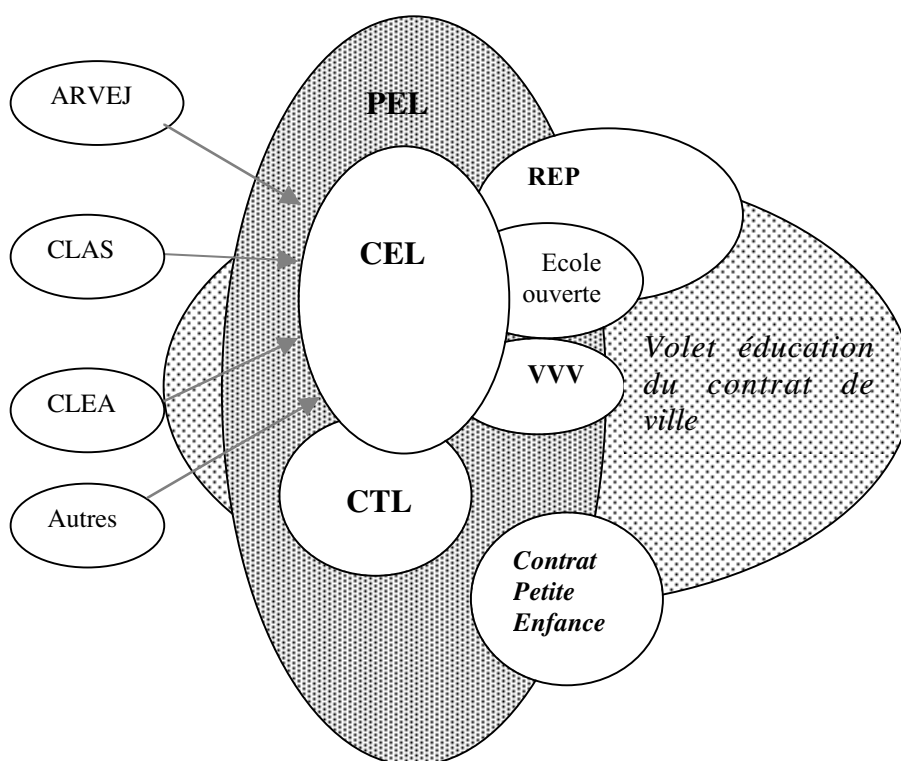
Lorsque le PEL est élaboré dans un territoire en Contrat de Ville, les enjeux spécifiques de la Politique de la Ville –la lutte contre l'exclusion de certaines populations et de certains territoires- trouvent une traduction dans le PEL, mais celui-ci comporte aussi d'autres enjeux. Ainsi l'apprentissage de la citoyenneté est sûrement un enjeu pour tous les enfants d'une commune ; en revanche dans certains quartiers le travail portant sur l'acquisition d'une capacité d'insertion peut être un enjeu alors que dans d'autres il ne l'est pas car les familles pour la plupart transmettent et développent cette capacité, sans même s'en rendre compte le plus souvent. Dans certains quartiers il y a des enjeux propres qui sont relatifs à d'autres territoires, notamment au centre ville, son accessibilité, sa capacité à accueillir les jeunes de quartiers extérieurs. Cette capacité à passer du micro-local (le quartier) à la ville ou à l'agglomération est une caractéristique commune au Contrat de Ville et au PEL.

D'autres politiques locales sectorielles existent et peuvent avoir des liens forts avec le PEL, ainsi par exemple la politique petite enfance le Contrat local de Sécurité. Les articulations entre elles doivent être explicitées et une cohérence recherchée au sein d'un projet de territoire. En effet l'absence d'intégration de ces différentes politiques n'est pas anodine. Ainsi, PEL et CLS ont des aspects complémentaires : si le PEL ne prenait pas en compte la problématique de la violence à l'école, ce serait renvoyer la question au seul CLS, et donc mettre l'accent sur le traitement de la violence et sa prévention rapprochée, au détriment d'une prévention très en amont et d'une approche incluant les fonctionnements institutionnels.

Le schéma ci-après est un essai de représentation des positions respectives des différents dispositifs, il n'est pas complet et prête à discussion. Le fait que les différents textes et circulaires officiels concernant ces dispositifs, ne puissent se traduire par un schéma sans équivoque, illustre leur complexité, mais surtout la complexité de la réalité elle-même. Cela montre aussi toute la possibilité d'initiative et de jeu qui reste au niveau des territoires.

**LE PEL COORDONNE DES DISPOSITIFS SPÉCIFIQUES ET S'INTÈGRE AUX POLITIQUES DE DÉVELOPPEMENT LOCAL**

Tentative de schématisation des positions respectives des différents dispositifs partenariaux touchant à l'éducation



Un PEL recouvre donc des éléments de nature différente et il comporte plusieurs niveaux.

**Les principes et les grandes orientations** : ce sont des engagements dans la durée, dont la formulation précise n'est pas l'aspect principal ; ils valent par le débat auquel ils ont donné lieu et qui doit se poursuivre afin qu'ils restent des références communes à tous les acteurs y compris aux nouveaux-venus. C'est le niveau qui assure la permanence dans le changement.

Les éléments qui fixent **les règles du jeu entre les partenaires** : ce sont des engagements précis qui ne devraient pas être modifiés fréquemment et qui, si nécessaire, doivent l'être de façon explicite pour tous les signataires.

Un autre niveau du PEL précise **les moyens à mettre en œuvre** ; il est en rapport direct avec la programmation annuelle et il est constitué d'engagements très précis qui nécessitent d'être revus et réaffirmés chaque année (ou moins s'il y a eu un engagement pluri-annuel). Ce niveau s'appuie sur des dispositifs réglementaires qui subissent éventuellement des modifications au niveau national dont les acteurs locaux doivent tenir compte . Néanmoins ces modifications ne doivent pas remettre en cause la totalité du PEL, en particulier pas les principes et grandes orientations.

## **LE MODE ORGANISATIONNEL D'UN PEL**

---

Une fois le PEL, sous sa forme de document écrit et signé, la démarche PEL doit vivre, c'est à dire que les engagements doivent être mis en œuvre, leurs effets évalués au regard des objectifs fixés, la concertation initiée pour l'élaboration du PEL se poursuivre. Ceci suppose que des outils de travail et de communication soient mis en place et fonctionnent.

### ***Un comité de pilotage***

Le comité de pilotage doit être composé des institutions partenaires de l'éducation de l'enfant et du jeune : il doit associer à la ville, l'Etat (Education nationale, Jeunesse et Sport, culture), le Département, la CAF, les Fédérations de parents, d'autres institutions peuvent être présentes, selon les cas, comme les fédérations d'éducation populaires impliqués ou des associations locales, culturelles ou sportives. C'est lui qui décidera de la forme que prendra le diagnostic, qui fera éventuellement appel à une aide extérieure et qui en ce cas définira la commande. Il est indispensable de mettre en place un comité de pilotage dès que s'amorce la démarche de PEL, même s'il est incomplet au début. Sa composition devra évoluer en fonction d'une meilleure connaissance des acteurs locaux et des problématiques.

### ***Un groupe technique***

Celui-ci constitue la cheville ouvrière du PEL. Il est composé de techniciens de chacune des institutions signataires. Sa mission est de piloter la mise en oeuvre du PEL tout au long de l'année, de mettre en action les orientations et les objectifs. Il doit également animer le suivi et les évaluations et produire le bilan de fin d'année présenté au comité de pilotage. Ses membres, après consultation des groupes de travail notamment, élaborent les propositions d'orientations et d'actions nouvelles si nécessaire.



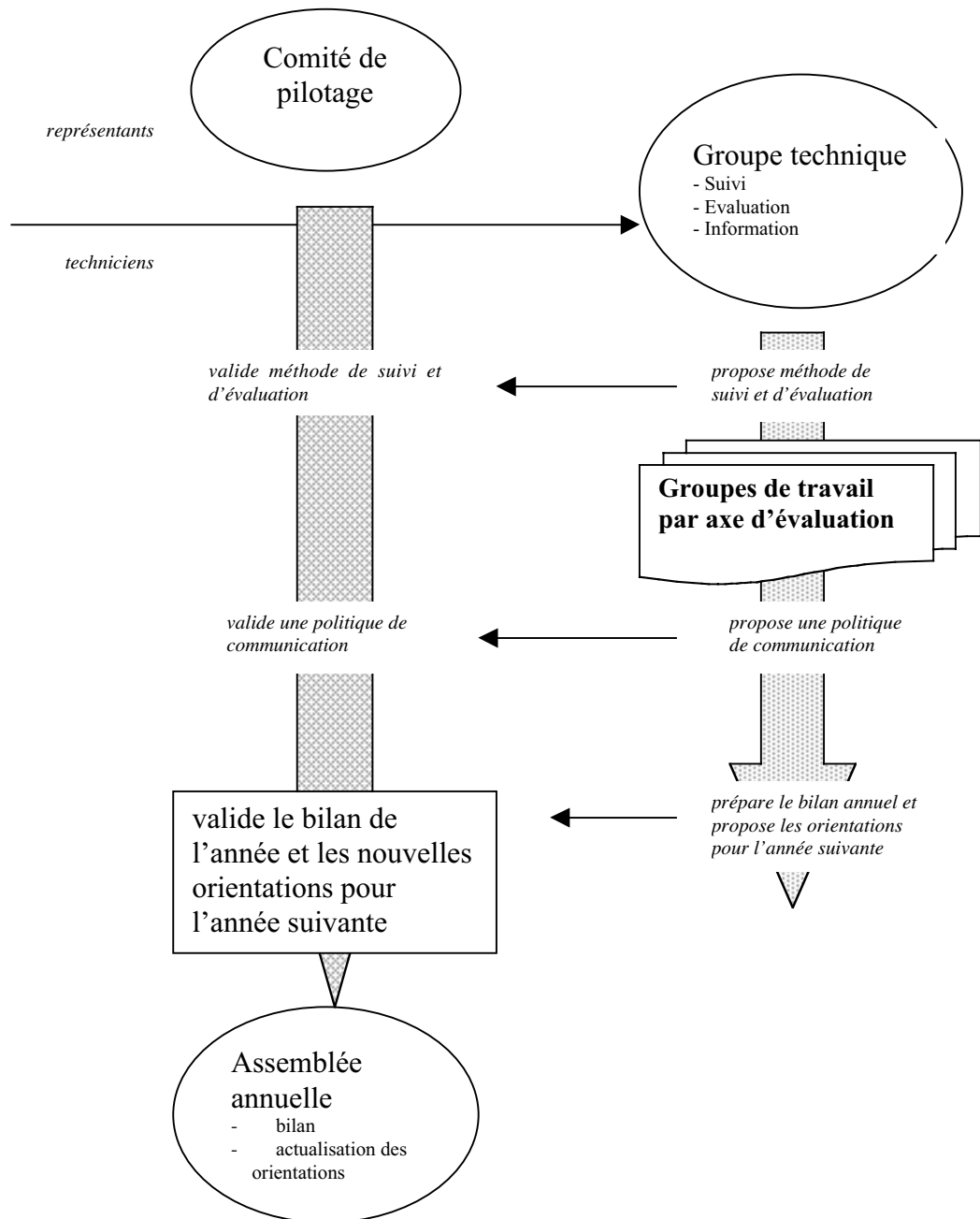
### ***4.3 Un coordinateur***

Un coordinateur doit être désigné par le PEL et bien identifié par tous les partenaires. Selon le contexte, le nombre d'habitants concernés principalement, mais aussi les structures déjà existantes, ce sera un véritable chef de projet ayant mission d'animer le PEL ou une personne exerçant par ailleurs une autre fonction. C'est ce coordinateur qui anime le groupe technique et fait le lien avec le comité de pilotage et l'instance d'évaluation.

**MISE EN ŒUVRE D'UN PEL, ORCHESTRÉE PAR UN COORDONNATEUR**

**INSTITUTIONS SIGNATAIRES**

Ville et/ou intercommunalité  
 Département  
 Education nationale  
 Jeunesse et Sports  
 Culture  
 Associations de parents  
 CAF  
 Autres ...



### **3 QUESTIONS À BERNARD BOISSON, CHARGÉ DE MISSION À LA DDJS DE L'AIN**

***La DDJS de l'Ain anime le groupe de pilotage départemental des CEL qui s'est engagé dans une démarche d'évaluation.***

***- Pouvez-vous nous tracer rapidement le cadre de cette évaluation ?***

*Une trentaine de CEL ont été signés dans ce département plutôt rural. Le groupe de pilotage qui s'est élargi aux représentants départementaux des partenaires locaux des CEL (associations de parents, syndicats, associations d'éducation populaire, élus) a d'emblée pris au sérieux la question de l'évaluation. Il a décidé qu'un regard extérieur et professionnel était nécessaire pour appuyer sa démarche, et il a fait appel à un cabinet d'audit et de conseil. Le processus d'évaluation a démarré en même temps que les premiers CEL, c'est à dire au cours de l'année scolaire 1999-2000.*

***- Comment avez-vous abordé l'évaluation ?***

*Le groupe de pilotage a répondu aux questions classiques de toute évaluation*

- Pour quoi veut-on évaluer ?*

*il est bien clair que le souci n'est pas de permettre le contrôle des actions lancées dans le cadre des CEL. L'évaluation a pour fonction d'aider à guider l'action ; elle doit déboucher sur un débat qui amène les acteurs à renforcer, modifier, ou restructurer leur action. Pour être efficace, elle doit donc être appropriée par tous les acteurs à quelque niveau qu'ils se trouvent du dispositif d'action publique.*

- Pour qui va-t-on évaluer ?*

*l'évaluation doit permettre au groupe départemental de pilotage d'apprécier comment les objectifs départementaux sont mis en œuvre au travers des actions locales, mais surtout elle doit être un outil d'accompagnement et de réflexion pour les acteurs locaux.*

- Que veut-on évaluer ?*

*l'évaluation se déroulant dans la durée, ce qui va être évalué de façon précise sera défini chaque année par le comité de pilotage par rapport au référentiel d'évaluation établi la première année. Cette première année, l'évaluation ne peut porter sur les effets des actions mises en place car les délais sont trop courts. En revanche elle examine comment, sur les différents sites du département, les acteurs locaux se sont appropriés le dispositif CEL lui-même.*

***- Concrètement, comment la 1<sup>ère</sup> année l'évaluation remplit-elle sa mission de guider l'action et d'accompagner les acteurs locaux ?***

*Le paysage d'ensemble des CEL du département, leurs caractéristiques (axes de travail, partenaires, mode de fonctionnement effectif), permet de se situer par rapport aux objectifs départementaux et permet à chacun de situer son CEL dans le tableau général.*

*L'analyse des dossiers CEL et des entretiens avec les coordonnateurs de tous les sites ont permis de faire une typologie des CEL du département. Puis des réunions de travail regroupant tous les partenaires d'un même contrat ont essayé de comprendre les raisons de ces situations différenciées. Pour finir l'évaluation d'ensemble a été présentée au comité de pilotage départemental et surtout à tous les partenaires des CEL à travers des réunions décentralisées. A partir de là débat et réflexion peuvent s'engager localement pour réorienter les projets ou les approfondir.*

### 4.3

• Chaque début d'année, un rapport est présenté au comité de pilotage. Il comprend les résultats des évaluations menées au sein de chaque axe constitutif du PEL. Ceux-ci mettent en évidence les points forts et les points faibles avec les éléments d'appréciations, qu'ils soient quantitatifs ou qualitatifs. Pour chaque axe, des propositions concrètes sont formulées. Elles doivent faire l'objet d'une validation par le comité de pilotage avant d'être mises en oeuvre pour l'année suivante.

#### ***Des groupes de travail.***

Différents groupes de travail doivent être mis en place. Ceux-ci permettent d'élargir le champ des partenaires aux parents, aux responsables associatifs. Leur fonction est d'alimenter le comité de suivi et d'évaluation en termes de propositions, de mise en place d'expérimentations.

#### ***Des actions de communication***

Le travail effectué dans le cadre du PEL doit rendre le domaine de l'éducation plus lisible et donc permettre une communication plus efficace. Il est important que l'information se développe au sein de chaque structure, comme entre structures, mais le contrat doit être aussi l'affaire du plus grand nombre. Pour cela il est nécessaire de communiquer avec un public plus large que celui constitué par ceux qui en sont les principaux acteurs. Des documents spécifiques seront régulièrement diffusés à l'adresse de l'ensemble du public concerné.

### **3 QUESTIONS À FRANCOIS DEMONET, SOUS-PRÉFET À LA VILLE, DÉPARTEMENT DU RHÔNE**

***Quelle stratégie l'Etat, que vous représentez, a-t-il suivi pour l'élaboration du volet éducation des contrats de ville ?***

*Nous avons privilégié l'application de la loi, du droit commun, "faire vivre" de façon partenariale les dispositifs existants. Notre objectif est de faire vivre le droit commun au quotidien. Pour l'éducation, la prévention, la place du jeune dans la ville, dans le quartier, nous avons privilégié la démarche CEL, en relation étroite avec le CTL. Nous nous sommes appuyés sur ces procédures pour avancer une idée simple : sur un territoire, enseignants, bénévoles, travailleurs sociaux, animateurs, parents d'élèves, tous doivent se mobiliser pour une action au service de l'enfant et du jeune. Ils doivent se mettre d'accord dans leurs discours et dans leurs actes. L'élaboration du contrat de ville comme sa mise en œuvre interpelle tous les acteurs de la cité, l'éducation les concerne tous.*

***- Plus concrètement, pour les CEL, comment l'Etat a-t-il provoqué cette mobilisation ?***

*Nous avons fait un choix clair : imposer des démarches de diagnostic avant toute signature de CEL. Cela implique d'accepter de prendre le temps de la confrontation, de l'échange, du débat. L'éducation est un enjeu trop important pour le traiter entre quelques techniciens. Ce diagnostic, nous avons cherché à le coupler avec la procédure CTL. Pour suivre cette démarche, du diagnostic partagée à la définition des orientations, nous nous sommes appuyés sur les délégués Etat qui se sont fortement impliqués tout au long du processus. Les délégués Etat ont porté l'idée de la nécessité de l'état des lieux, de l'importance du partage et de la nécessité de définir des objectifs précis. Nous n'avons donc pas cherché à faire du nombre mais de la qualité dès le départ.*

***- Mais prendre du temps n'a-t-il pas pénalisé les acteurs locaux ?***

*Non, nous nous sommes engagés à mobiliser des moyens financiers même si le CEL n'était pas encore signé ; puisque nous sommes investis dans un partenariat, il semble logique que l'Etat démontre que le contenu du contrat est aussi important que sa signature. Nous n'avons pas réservé les crédits à l'acte solennel de la signature.*

*Aujourd'hui, nous avons 5 CEL signés, qui sont le plus souvent couplés avec un CTL. Tous ont donné lieu à un diagnostic réalisé par une structure extérieure.*

*On peut d'ores et déjà dire que si les partenaires de l'enfant ou du jeune étaient sur le même territoire, côte à côte, aujourd'hui, on leur demande d'être ensemble, de se considérer, de se comprendre, d'intégrer les contraintes de l'autre. Les diagnostics ont initié ce processus.*

## LE VOLET ÉDUCATION DU CONTRAT DE VILLE

L'aire géographique de compétence du Projet Educatif Local est l'ensemble du territoire communal. Pour autant cette dimension n'exclut pas les autres niveaux territoriaux. Le Projet Educatif Local doit se décliner en Projet Educatif de Quartier mais il peut aussi s'organiser à l'échelle intercommunale. C'est donc en fonction des enjeux et de leur niveau de pertinence que doit se structurer le Projet Educatif Local. Le volet éducatif du Contrat de Ville doit tout d'abord déterminer les enjeux éducatifs des territoires concernés par sa géographie prioritaire.

### *La détermination des enjeux.*

L'éducation doit être appréhendée dans un sens large et ne pas se limiter à l'aspect scolaire comme cela l'a été dans le précédent plan. Il faut bien entendu envisager la situation de l'enfant ou du jeune aujourd'hui, eu égard à la problématique de l'exclusion, mais également celle du jeune adulte demain et considérer les difficultés qu'il peut rencontrer dans son insertion sociale et professionnelle future.

La détermination des enjeux passe obligatoirement par une analyse fine des difficultés rencontrées par les enfants et les jeunes sur le territoire. Ce travail de problématisation est impératif si l'on veut pouvoir ensuite construire des orientations adaptées aux besoins de la population du quartier. Autrement dit, il s'agit de répondre à la question : qu'est-ce qui fait problème sur ce territoire et qui peut trouver une solution, au moins partiellement, dans le champ de l'éducation ? On peut donner quelques exemples : tel site très enclavé, sans desserte de transport est un frein à l'accès aux équipements culturels ou sportifs de centre-ville. Le problème de ce site ne se retrouvera pas forcément dans un quartier qui jouxte le centre-ville tout en étant dans la géographie prioritaire du contrat de ville. Dans tel quartier, il n'y a pas d'associations de parents d'élèves ou dans tel autre les clubs sportifs ne trouvent plus de parents pour accompagner les enfants lors des rencontres sportives. D'autres aspects que ceux immédiatement perceptibles sont à prendre en compte. Il s'agit par exemple de travailler avec la mission locale pour déterminer les freins à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. A partir de ces éléments il faut déterminer en quoi le champ de l'éducation est concerné et comment il peut y répondre dès l'enfance pour faire un travail de prévention.

Dans ce domaine encore plus peut être que dans d'autres, il faut avant tout produire une lecture problématisée du domaine de l'éducation. Trop souvent ce secteur d'intervention est marqué par un très grand

nombre d'actions proposées, sans que l'on puisse rattacher celles-ci à un diagnostic et à la définition d'enjeux prioritaires.

***L'articulation du volet éducation avec le Projet Educatif Local.***

Lorsque se met en place un Projet Educatif Local, il s'inscrit dans la suite des expérimentations dans le champ de l'éducation qui ont déjà eu lieu. Or le plus souvent, c'est d'abord sur des sites en Contrat de Ville que l'on a expérimenté toutes les procédures (ARVE, CLAS, ...). Ces quartiers en Contrat de Ville apparaissent comme des lieux privilégiés de l'innovation, que ce soit dans le temps scolaire ou hors temps scolaire ; c'est donc tout naturellement que le PEL pour la ville germe à partir de projets éducatifs mis en place dans ces quartiers. Mais ces derniers n'ont de sens que s'ils se raccrochent à un niveau ville, et ensuite à un niveau d'agglomération, surtout pour ce qui concerne les jeunes.

Ainsi, le Contrat de Ville est un levier puissant pour un PEL au niveau de la ville entière ; à travers le domaine de l'éducation, il vise à promouvoir une réflexion sur l'enfant et le jeune à plusieurs échelle : quartier, ville, agglomération et à développer à chacun de ces niveaux la problématique spécifique d'exclusion d'une partie des enfants et des jeunes.

## L'ÉLABORATION D'UN PEL

---

Les PEL doivent rester des projets « sur-mesure », adaptés aux possibilités des différentes collectivités territoriales. La méthode d'élaboration elle-même doit être sur-mesure : une commune de 800 habitants où il y a une école primaire, pas de collège, une association polyvalente pour les loisirs culturels et sportifs, et une association type « sou de l'école » ne va pas procéder au diagnostic de la même façon qu'une ville de 20 000 ou de 200 000 habitants ; il n'y a donc pas de méthode passe-partout qu'il suffirait d'appliquer. On peut néanmoins insister sur des étapes indispensables et souligner les implications de différents choix méthodologiques.

### *Phase 1 : L'état des lieux et le diagnostic*

Un diagnostic est un jugement éclairé par une connaissance antérieure, il ne se confond pas avec cette connaissance. Celle-ci peut résulter simplement de l'expérience des acteurs, et en effet, dans une commune rurale où les acteurs sont peu nombreux, l'offre très restreinte, trois personnes peuvent en se réunissant établir un état des lieux convenable. En revanche, le diagnostic doit impliquer un plus grand nombre d'acteurs, car si la commune est petite l'enjeu de l'éducation est relié à l'intercommunalité et à des problématiques plus larges.

Le plus souvent il apparaîtra sans doute au comité de pilotage que l'état des lieux suppose une vraie **démarche de connaissance** car la lisibilité du domaine de l'éducation n'existe pour personne. L'appel à une aide extérieure pour produire cet état des lieux résulte à la fois de l'absence de disponibilité de temps pour les acteurs locaux et d'une absence de compétence spécifique. Il est aussi, dans la perspective partenariale qui est celle du PEL, une réponse à la question de la confiance : celui qui établit l'état des lieux ne doit avoir aucun intérêt dans la mise en œuvre du PEL, sous peine d'en affaiblir la crédibilité.

L'appel à une aide extérieure implique un financement et la négociation d'une commande écrite qui suppose, comme il a été dit précédemment, une réflexion du comité de pilotage. Celui-ci veillera à proportionner l'étendue de la mission et son coût, au poids financier du domaine de l'éducation.



Plusieurs entrées sont possibles pour établir l'état des lieux ; pour schématiser on peut envisager  
une entrée par l'offre éducative  
une entrée par les publics  
une entrée par les acteurs

Ces entrées ne sont évidemment pas exclusives les unes des autres. Le groupe de pilotage peut privilégier une entrée par les publics, en se disant qu'il a les moyens de traiter par lui-même, au moins en partie, les autres entrées. Il peut au contraire estimer que la situation est complexe, éventuellement conflictuelle et qu'il faut démarrer par un état des lieux sérieux de l'offre, l'entrée par les publics pouvant s'approfondir éventuellement par la suite.

### Délimiter les champs du PEL et de la mise à plat de l'offre éducative

**Il est essentiel que le projet éducatif concerne tous les temps de l'enfant, et les tranches d'âge de 2 à 16 ans qui constituent la période de la scolarisation commune durant laquelle un territoire est lié à un équipement scolaire de façon privilégiée, et donc qu'il soit construit avec tous les acteurs concernés, selon les territoires définis. En revanche il faut délimiter de façon plus restrictive ce qui fera l'objet de la mise à plat quantifiée. En effet tout ne peut pas se décomposer d'une part et d'autre part il n'est légitimement possible de demander des comptes qu'aux seuls acteurs ayant recours d'une façon ou d'une autre à une aide publique.**

### **Le domaine d'implication financière de la ville**

La famille est le 1<sup>er</sup> acteur de l'éducation (dans tous les sens : primauté et antériorité) ; mais dans le PEL les familles sont prises en compte dans la mesure où elles utilisent, ou n'utilisent pas les services organisés d'éducation : établissements scolaires, structures de loisirs, l'offre éducative du « tiers temps ». La question des familles apparaît aussi dans sa fonction privée lorsqu'il y a en quelque sorte pathologie, dysfonctionnement qui ont des répercussions dans l'espace public, absentéisme scolaire, délinquance urbaine, incivilités, drogues. On parle alors d'aide, de soutien à la parentalité, les parents deviennent un des publics ciblé par la politique éducative et non plus un partenaire acteur de cette politique.

Au niveau du diagnostic l'offre éducative interne à la famille n'est pas prise en compte : bibliothèque familiale, télévision, théâtre, cinéma, voyages...

N'est pas non plus prise en compte la participation à des associations, telles que des mouvements de jeunesse, des associations culturelles qui

jouent un rôle éducatif certain, mais qui ne demandent aucun financement à la collectivité locale.

Cette exclusion est une nécessité opérationnelle car d'une part les sources d'information manqueraient, la légitimité à investiguer sur ce domaine n'est pas assurée ; c'est aussi une option de principe car on ne peut prétendre cerner et maîtriser la totalité du domaine de l'éducation. Il paraît préférable de s'en tenir à la mise à plat de ce sur quoi la collectivité locale intervient soit par des financements directs, soit au travers de ses personnels ou des équipements.

L'offre éducative proposée dans le cadre scolaire, sans aide de partenaires extérieurs, ne peut non plus être prise en compte dans une mise à plat quantifiée. En effet, les limites sont impossibles à fixer, et le réel contenu éducatif dépend de l'enseignant, n'est appuyé par aucun document écrit utilisable. Au collège ce qui est fait dans le cadre de la vie scolaire et sans concours financier extérieur ne peut non plus être pris en compte. De même le travail quotidien des crèches ou des haltes-garderies est ignoré dans ce bilan.

### **L'offre de proximité avant tout**

Il faut rappeler que le PEL doit vivre au niveau micro-local ; c'est pourquoi l'état des lieux, quand il ne peut être exhaustif, doit privilégier l'offre de proximité qui est aussi celle qui est généralement la moins bien connue. Connaître l'offre et le public de la médiathèque, de l'école de musique ou de la société de gymnastique, est certes intéressant mais ne peut suffire.

Dans certains cas il est possible de recenser l'offre éducative dans laquelle la ville est impliquée en sa totalité. Le plus souvent les équipements centraux , intervenant sur le territoire de toute la ville, telle une médiathèque, ont une connaissance imparfaite de leur public, notamment de son origine géographique par quartier. De même des clubs sportifs ayant une base communale ne s'intéressent pas toujours à cet aspect. Il faut dans ces cas là voir ce qu'il est possible de faire. Souvent il faudra accepter de se limiter à la question principale, celle qui est la moins connue et la moins lisible, celle pour laquelle la culture de projet est souvent peu développée, celle de l'offre éducative de proximité. C'est en effet là que se pose de façon aiguë la question du sens de l'éducation , de l'articulation entre le temps scolaire et hors scolaire, d'un accord sur un socle de valeurs communes, de la relation avec les parents.

## Un état des lieux quantifié permettant de décrire la structuration de l'offre éducative

Les acteurs de l'éducation sont généralement très investis dans ce qu'ils font, et ne réalisent pas que leurs habitudes, leurs règles de fonctionnement ne sont pas universelles ; sans en être conscients généralement, ils ont une vue partielle du domaine de l'éducation. Pour permettre une lecture d'ensemble du domaine de l'éducation sur le territoire d'une commune, il est indispensable d'arriver à globaliser les actions pour décrire l'offre selon quelques critères principaux. Or une action peut concerner un groupe de 12 enfants pour l'accompagnement scolaire, une fois par semaine pendant l'année scolaire, tandis qu'une autre touche 175 enfants tous les jours des vacances en leur proposant des loisirs éducatifs, et qu'une troisième s'applique à tous les élèves de cours moyen de la commune, 4 demi-journées par an pour une activité sportive. Comment en ce cas globaliser ?

Il faut pourtant pouvoir quantifier ce que la commune offre aux plus jeunes et aux plus grands, ce qu'elle offre pour le sport, et pour le soutien scolaire, ce qui est possible le soir après la classe et pendant les vacances, ce qu'on trouve dans tel ou tel quartier ; et cette description ne peut se contenter d'être une liste d'activités, une sorte de guide comme beaucoup de communes en proposent déjà. Un tel guide , nécessaire pour les parents qui veulent inscrire un enfant, ne peut permettre d'analyser le domaine de l'éducation, de faire apparaître sa structuration et la réponse qu'il apporte aux besoins. Il faut trouver un indicateur quantitatif de l'offre éducative, commun à toutes les actions, possible à mesurer de façon homogène, c'est-à-dire en appliquant les mêmes définitions, les mêmes règles.

Le souci de quantification ne recouvre pas un souci de précision, d'exactitude des résultats, d'exhaustivité de la couverture, mais un état des lieux quantifié est nécessaire pour rendre comparables et synthétisables des actions qui autrement ne le sont pas.

Cette démarche comporte un aspect très réducteur car elle tend à assimiler une action à un indicateur, mais à condition de ne pas oublier ces limites, elle a une vertu fondamentale qui est de permettre une lecture structurée d'une réalité complexe et donc de permettre à chacun des acteurs de voir la place qu'il occupe dans cet ensemble.

Cette quantification et la lecture synthétique qu'elle rend possible a aussi pour effet de donner une première réalité effective au champ de l'éducation, qui autrement apparaît comme une simple liste d'actions ou d'acteurs.

## UN EXEMPLE D'INDICATEUR QUANTITATIF : LE NOMBRE D'HEURES/ANNÉE/ENFANTS

Exemple d'un indicateur proposé par le **cabinet Trajectoires-Reflex** et utilisé dans les diagnostics qu'il a réalisés. D'autres indicateurs sont possibles ; ainsi l'ANDEV cherche pour sa part à développer des indicateurs financiers.

On peut proposer comme indicateur le nombre d'heures/année/enfant<sup>19</sup> que chaque structure a les moyens de calculer pour ses propres actions. Ceci paraît assez simple, mais si l'on veut que le dialogue soit possible entre les différents opérateurs d'actions, il faut qu'ils se mettent d'accord au préalable sur quelques règles sinon jamais ils n'accepteront la validité du diagnostic. Ainsi par exemple, le nombre d'enfants n'est pas le nombre d'enfants inscrits lorsqu'il y a un écart important entre les présences et les inscrits, le temps d'une séance n'est pas forcément l'amplitude d'ouverture mais peut-être la durée moyenne de présence, mais ce n'est pas non plus juste le temps de l'activité technique, c'est aussi éventuellement le temps de garde qui l'entoure.

Il faut ensuite que cet indicateur soit collecté pour **des unités pertinentes** : si l'on veut pouvoir dire que sur le territoire de la commune telle fraction de l'offre éducative concerne les 6-11 ans et telle autre les 12-15 ans, il faut impérativement que tous les opérateurs se plient à ces catégories, c'est à dire qu'un club sportif qui a des entraînements pour plusieurs tranches d'âge les redécoupe ou les regroupe pour entrer dans ce cadre.

Les unités pertinentes dépendent des hypothèses et de la problématique définies préalablement. Si dans une commune on envisage la réorganisation de la semaine scolaire et l'éventualité du travail le mercredi matin, il faudra identifier l'offre éducative selon qu'elle prend place le mercredi matin ou à d'autres moments à définir. La situation se complique très rapidement car les unités pertinentes pour la collecte de l'indicateur quantifié doivent prendre en compte les croisements. Ainsi le club sportif devra distinguer les heures d'entraînement s'adressant au 6-11 ans le mercredi matin et celles s'adressant au même public les soirs de la semaine ou le mercredi après-midi.

Il y a donc un important travail d'élaboration de la problématique à faire avec les opérateurs si l'on veut aboutir à une lecture qui puissent servir aux acteurs.

Il semble que les axes sur lesquels il faut pouvoir réfléchir sont les suivants :

- les types de contenus
- les moments
- les âges
- le quartier
- le type d'opérateur

Cette méthode oblige les opérateurs à un travail précis et requiert leur adhésion. En revanche elle permet d'enclencher dès cette première phase un travail de confrontation et de partage, une prise de conscience de la variété des contextes de fonctionnement des uns et des autres.

---

<sup>19</sup> Il s'agit de calculer le nombre d'heures qu'un enfant passe dans le cadre d'une action, sur la base d'une année entière, et de multiplier ce nombre par le nombre d'enfants concernés.

## L'analyse des publics et des pratiques

Liée à l'analyse de l'offre, l'analyse des publics touchés, comparée à celle du public potentiel, permet de questionner une politique de fait.

On peut s'interroger

- sur l'origine sociale : quel est le public de chaque structure ? y a-t-il au sein d'une même structure, d'une même action, des publics différents ? les publics sont-ils les mêmes pendant l'année scolaire et pendant les vacances ? selon le type d'activité ?
- sur l'origine géographique : quelles sont les activités qui ne reçoivent qu'un public de proximité ? quels liens existent entre âge, sexe, origine sociale et mobilité géographique ?

De façon plus qualitative on étudiera

- les parcours éducatifs d'un même enfant, d'une fratrie
- les représentations, les difficultés et les enjeux perçus par ces différents publics ; on inclura les parents dans les publics
- la manière dont l'information sur l'offre éducative circule dans les différents publics
- etc

Mais il est essentiel de ne pas s'arrêter au public pratiquant : il faut s'interroger sur le public absent, et plus largement sur les pratiques de loisirs hors structures, en enquêtant directement auprès des enfants, des jeunes et des parents car les acteurs impliqués dans les structures ont moins de connaissances et font davantage de projections sur ce public hors champ. On s'intéressera à leurs activités, à leurs représentations, aux attentes qu'ils peuvent exprimer par rapport à l'école, aux structures du temps libre, aux élus. On s'appuiera sur des enquêtes à partir des établissements scolaires, ou toute autre méthode pertinente permettant d'éclairer ces points.

## Un état des lieux du partenariat et des enjeux perçus par les acteurs

Il ne suffit pas de faire l'état des lieux de l'offre, tous les acteurs potentiels de l'éducation doivent être recensés et informés de la démarche de PEL en cours. L'intérêt est justement de s'interroger sur la liste des correspondants « habituels » : le responsable de bassin de la piscine en fait-il partie ? Les responsables de l'OPAC qui mettent en place une politique de formation des gardiens d'immeubles sont-ils informés ? Le commissaire de police, qui a sans doute des contacts directs avec les chefs d'établissements scolaires, est-il associé à la réflexion collective, de même que les éducateurs de prévention ? Dans une perspective de mobilisation des acteurs locaux, il faut connaître les enjeux qu'ils perçoivent, et faire le point sur le partenariat existant,

formel ou informel. Il est indispensable de cerner les partenariats vivants, de savoir s'ils existent au niveau institutionnel ou au niveau des acteurs de terrain. S'intéresser aux partenariats entre structures est important mais on ne doit pas négliger l'aspect des échanges entre services d'une même structure, notamment au sein de la collectivité locale ville, entre le service scolaire et le service des sports par exemple, entre l'élu chargé de l'éducation et le secrétaire général, etc...

Il faut situer partenariats et ruptures dans l'histoire locale, faire le point des enjeux conflictuels portés par des acteurs différents, mais aussi des enjeux qui sont reconnus comme prioritaires par tous et de ceux qu'un consensus empêche de percevoir. Il faut juger si l'éducation est un enjeu spécifique, sectoriel, pour les élus, ou si c'est un enjeu reconnu plus largement. Des secteurs de l'offre éducative sont très présents sur le terrain, mais peu au niveau des discours et des représentations, ou inversement ; il importe de pouvoir relativiser la représentation que donnent d'eux-mêmes les différents acteurs.

#### L'élaboration du diagnostic

Faire un diagnostic, c'est porter un jugement : comment juger que l'offre en direction des 4-5 ans est suffisante ou non ? est-il légitime que tel quartier ait une offre (rapportée à sa population) beaucoup plus étoffée qu'un autre ? Pour établir le diagnostic il faut rapprocher toutes les entrées dont on a pu disposer, en particulier les données démographiques si on a établi un état des lieux quantifié de l'offre. On tiendra compte aussi du sentiment des opérateurs et des parents, de l'existence de liste d'attente. Mais souvent un élément d'appréciation important réside dans la comparaison entre quartiers d'une même ville, ou de plusieurs villes entre elles, si l'on y a quantifié de la même façon l'offre et si l'on est en mesure de la rapporter à la population concernée. Ces comparaisons peuvent mettre en évidence un fort ou un faible investissement dans le domaine de l'éducation,. Dans le cas d'un fort investissement il y a certainement aussi des acteurs motivés et dynamiques, porteurs de projets ambitieux. Le diagnostic peut alors faire apparaître la nécessité d'un rééquilibrage des secteurs, d'une impulsion à donner à des domaines peu investis.

Sur le plan des **territoires et quartiers** de la ville, il faut tenter **de confronter l'offre à la population concernée**. Là aussi des problèmes de disponibilités statistiques se posent : selon quel découpage territorial a-t-on rassemblé les données sur l'offre éducative ? de quelles statistiques de la population par âge dispose-t-on sur ces territoires ? Les découpages de l'INSEE peuvent servir de base mais ne conviennent pas toujours ; parfois ce sont les périmètres des écoles primaires qui seront les plus utiles.

## LA MAISON DE L'ÉDUCATION DE LILLE-MÉTROPOLE

La "Maison de l'Education Lille-Métropole" rassemble en intercommunalité tous les partenaires éducatifs pour mettre l'éducation et la réussite scolaire de tous au cœur de la politique de la ville.<sup>20</sup>

De quoi s'agit-il ? C'est **un centre de ressources communautaires créé dès 1992, signifiant par là l'intégration de la dimension éducation dans le contrat d'agglomération signé entre la Communauté urbaine de Lille** (87 communes dont 15 en Contrat de Ville, 1,2 millions d'habitants dont plus de la moitié résidant dans des quartiers inscrits dans la Politique de la Ville) et l'Etat, notamment le ministère de l'Education nationale. Au fil des ans, il prend toute sa dimension en regroupant les multiples acteurs de l'éducation que sont les communes, les associations, les établissements scolaires et les familles.

L'association "Maison de l'Education Lille-Métropole" est financée par les villes adhérentes, au prorata du nombre d'enfants scolarisés dans la commune, par la Région et l'Etat (Politique de la Ville, et Education nationale qui met à disposition deux chargés de mission).

Sa mission répond aux besoins exprimés par les acteurs locaux, d'abord de façon diffuse, puis de manière plus déterminée, les politiques éducatives s'inscrivant alors dans les politiques urbaines comme un élément déterminant dans la lutte contre l'exclusion.

- Ainsi, la "Maison de l'Education" a recensé nombre **d'expériences éducatives** locales, nationales et internationales, les a analysées et, parfois, en a organisé le transfert et la promotion.

- Dans les villes, à la demande des acteurs, la Maison de l'Education repère les dynamiques à l'œuvre et les soutient notamment **en fédérant les acteurs éducatifs locaux** (parents, enseignants, associations de quartier) et en les **aidant au montage de projets**, ou en réalisant ceux-ci puis en faisant l'évaluation.

- La Maison de l'Education, acteur extérieur mais très impliqué dans la politique intercommunale au niveau de l'agglomération, est sollicitée pour effectuer un diagnostic des besoins des futurs usagers, très souvent à la demande des élus municipaux. La Maison de l'Education réalise alors un état des lieux quantitatif qui se transforme en **diagnostic partagé**. Tous les usagers concernés, les élus, mais aussi les autres acteurs sociaux, institutionnels ou associatifs, les parents, les enfants et les jeunes y sont associés d'une manière ou d'une autre.

- La Maison de l'Education accompagne ces acteurs éducatifs dans une démarche visant à mieux les responsabiliser en ayant recours **à une évaluation systématique** avec les usagers, avant, pendant et après les actions menées.

Cet outil partenarial s'est développé en quelques années se révélant à la fois en tant qu'animateur, incitateur et accompagnateur des politiques éducatives locales, formateur de ses propres interlocuteurs, qu'ils soient élus municipaux ou partenaires associatifs, médiateur pour créer des liens entre les familles et l'école.

La "Maison de l'Education Lille-Métropole" est ainsi reconnue comme opérateur-expert et interlocuteur intercommunal pour plusieurs réseaux locaux, comme l'intercommunalité de 18 communes du versant Nord Est, véritable espace de dialogue entre les élus communaux, leurs services techniques d'éducation et l'Education nationale ou bien dans le cadre du réseau français des Villes Educatrices.

*Suite page 51*

<sup>20</sup> Contact : Mme N. Roelens, Présidente de la Maison de l'Education Lille Métropole, 133 rue du Pile, 59100 Roubaix

On se rendra compte sans doute que les différents quartiers présentent des ratios fort différents. L'interprétation des différences ne peut se faire de façon immédiate étant donné la mobilité de la population et les aléas des découpages, mais sur cette base on pourra néanmoins poser la question des inégalités et de leur légitimité : les quartiers en ZEP peuvent être l'objet d'une telle discrimination positive de la part de toutes les institutions qu'au final les écarts paraissent énormes en comparaison de la concentration relative des populations défavorisées ; à l'inverse la géographie prioritaire peut ne pas apparaître fortement ; le centre ville peut être une zone privilégiée ou au contraire relativement abandonnée.

#### 6.1.6. Le partage du diagnostic

La phase de partage du diagnostic est essentielle ; c'est le moment où les différents acteurs doivent tous se décentrer par rapport à leur position habituelle d'opérateur. Ils sont pour cela aidés par le diagnostic qui propose une lecture commune du domaine éducatif centrée sur l'enfant et le jeune dans son territoire et non sur les différents opérateurs.

Selon la taille de la ville, le nombre d'acteurs, la particularité des territoires qui composent la commune, mais aussi selon le degré de développement de la culture partenariale, les modalités du partage vont différer. Il peut s'agir simplement d'une présentation du diagnostic ; ce peut être aussi une proposition, discutée, amendée, complétée par les acteurs locaux qui s'approprient pleinement la démarche et la prolongent. Lorsque l'état des lieux précédant le diagnostic a déjà beaucoup associé les acteurs, il est clair que l'accord sur le diagnostic sera plus facile.

Le comité de pilotage doit bien sûr valider le diagnostic, mais le partage ne saurait se limiter au seul comité et il lui appartient aussi de décider des modalités de partage. Il doit en fonction du diagnostic, associer au comité de pilotage de nouveaux acteurs, dont le rôle avait pu éventuellement être sous-estimé ou qui ne se considéraient encore pas eux-mêmes comme partenaires localement, et qui apparaissent de fait comme particulièrement concernés par la problématique développée dans le diagnostic. Celui-ci peut aussi conduire le comité de pilotage à revoir les découpages territoriaux initiaux, ou à établir des liens avec des communes voisines, participant d'une aire de développement répertoriée, et installée dans les pratiques.



Pour réaliser ses objectifs, l'association est opératrice et parfois maître d'œuvre d'animations, de recherches, de colloques ou séminaires, et de formations adaptées. Tout en menant ces actions concrètes sur le terrain, dans les quartiers, en formant les interlocuteurs et les acteurs, la Maison de l'Education s'inscrit dans une démarche de recherche-action qui lui permet d'être à la fois experte et novatrice dans le domaine de l'Education, notamment en raison de la "transversalité" de ses interventions en lien avec tous les acteurs éducatifs de l'enfant et du jeune.

Le positionnement original de la "Maison de l'Education Lille-Métropole" en fait un acteur précieux pour toute l'agglomération, un lieu d'échanges et de construction d'une autre relation entre institutions, entre acteurs institutionnels et élus, et plus directement entre habitants des quartiers, qu'ils soient parents, jeunes ou écoliers et acteurs partenaires de l'éducation. C'est donc très naturellement que la "Maison de l'Education Lille-Métropole" a pris une part importante dans l'élaboration des CEL qui ont fleuri ces derniers mois sur un terrain bien préparé.

## ***6.2. Phase 2 : L'élaboration du projet***

Si la phase précédente a pu faire intervenir un consultant extérieur, la phase d'élaboration du projet ne peut être déléguée. Le comité de pilotage doit mettre au point une méthode de travail pour associer au mieux, politiques, techniciens, usagers et habitants ; il peut juger qu'une assistance méthodologique lui est nécessaire, mais il reste responsable des contenus et du déroulement d'ensemble.

### 6.2.1. Une réflexion de tous les acteurs sur les valeurs éducatives et sur le référentiel d'acquis minimum commun

On aborde la construction du projet lui-même, avec une réflexion tournée vers l'avenir. Différentes techniques de travail peuvent être utilisées au sein de groupes de travail pour organiser cette réflexion. L'essentiel n'est pas l'exhaustivité, mais plutôt les priorités, l'objectif n'est pas la qualité de la formulation, mais le lien concret établi entre des situations quotidiennes vécues dans les interactions entre enfants, jeunes et adultes, et des valeurs abstraites qui peuvent être communes.

### 6.2.2. L'élaboration des enjeux éducatifs pour la ville et les différents territoires qui la composent, le choix des orientations thématiques et territoriales

Le partage du diagnostic aboutit assez naturellement à déterminer les enjeux éducatifs prioritaires tant au niveau de la ville que des quartiers. A partir de là, le comité de pilotage doit répartir le travail sur ces enjeux entre plusieurs groupes qui auront pour mission de trouver comment les prendre en compte. Ces groupes, pour être crédibles, devraient être co-animés par les principaux acteurs concernés. Si la ville est naturellement présente dans tous les groupes, elle ne peut être le seul animateur de cette réflexion.

## ***6.3. Phase 3 : Contractualisation et programmation, la mise au point des objectifs opérationnels à court terme et la formalisation des moyens sur lesquels chacun des signataires s'engage***

On aborde, là seulement, la phase de contractualisation avec l'Etat et de programmation d'actions, qui bien souvent représente à elle seule l'ensemble de la démarche. Les groupes ayant travaillé sur les orientations auront formulé des choix et des priorités. Il reviendra alors à des professionnels, des techniciens, d'élaborer des propositions concrètes et réalistes, s'appuyant sur les divers dispositifs et procédures existants, et sur les projets des différents partenaires.