

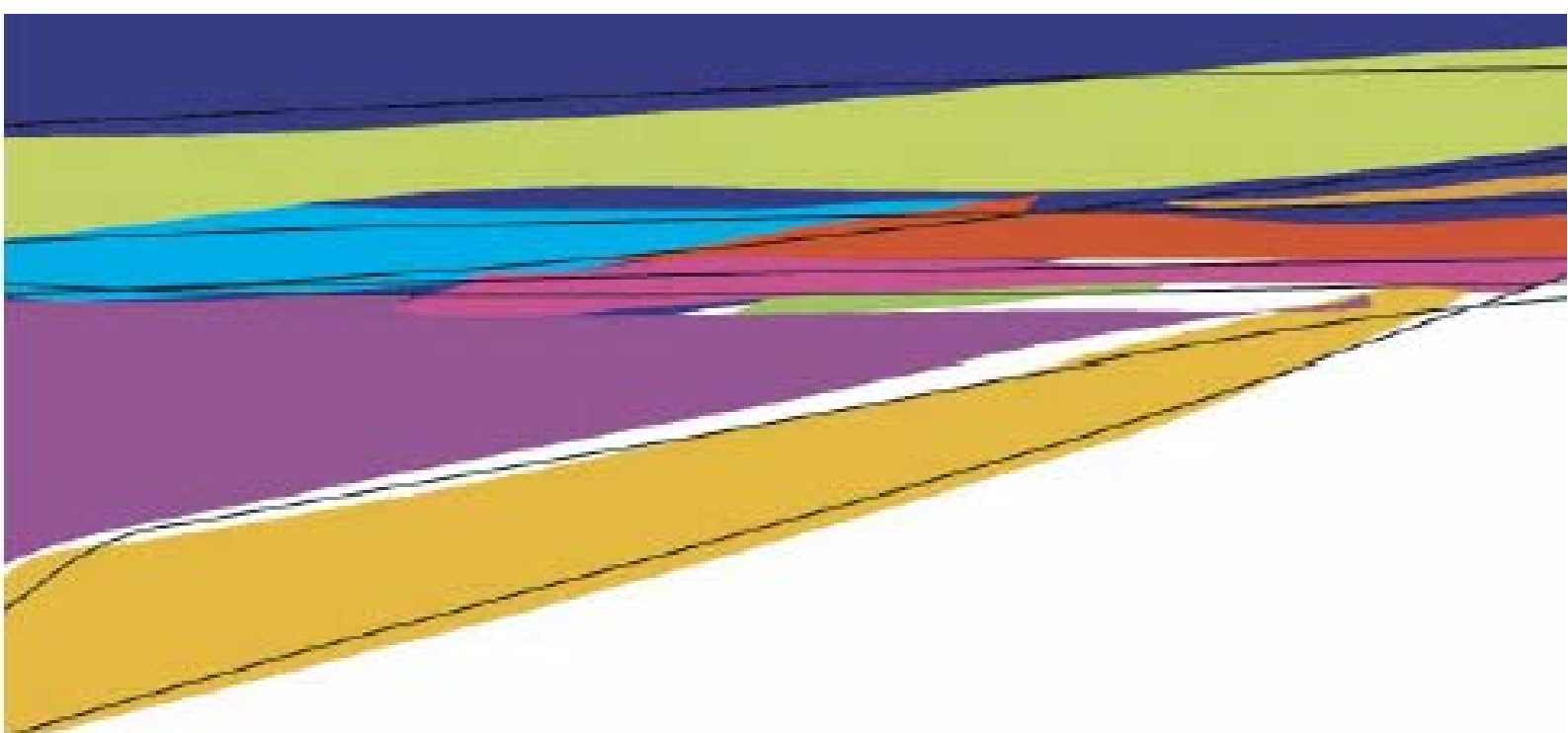


*La ville autrement...*

# **LE VOLET EDUCATIF DE LA LOI DE COHESION SOCIALE**

**JEUDI DE LA VILLE  
DU 31 MARS 2005**

*Jeudi de la ville organisé par l'IREV*



## SOMMAIRE

<b>Introduction</b>	page 2
<b>Accompagner les enfants en difficulté et leurs familles</b> <i>Michèle Guigue, Professeur en Sciences de l'Éducation de l'Université Lille 3, Directrice du Laboratoire de recherche PROFEOR</i>	page 3
<b>Le volet éducatif de la loi de cohésion sociale, les dispositions de la loi</b> <i>Yves Goepfert, chargé de mission DIV</i>	page 6
<b>Atelier 1 - Quel pilotage local, de l'émergence à la mise en oeuvre des projets ?</b>	page 9
<b>Atelier 2 - Du diagnostic à l'action : définir les actions éducatives et les modes d'intervention</b>	page 20
<b>Atelier 3 - Le montage du projet</b>	page 28
<b>La prise en charge des enfants et des jeunes les plus en difficulté : Où en sommes nous ?</b>	page 35
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Francis Vercamer, député-maire de Hem, membre du Conseil National des Villes</i></li><li>• <i>Cédric Meurisse, Inspecteur de l'éducation nationale, Roubaix.</i></li><li>• <i>Isabelle Sagnet, responsable "Lis avec moi", ADNSEA</i></li></ul>	
<b>Comment chaque acteur trouve sa place dans le projet ?</b>	page 41
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Stanislas Bourron, Sous-préfet à la ville Département du Nord</i></li><li>• <i>René Vandierendonck, Maire de Roubaix</i></li><li>• <i>Michel Durand, Inspecteur d'Académie Adjoint (Nord)</i></li><li>• <i>Yvan Druon, Maire de Harnes, Vice Président du Conseil Général du Pas de Calais</i></li><li>• <i>Jacques Boulnois, Directeur de la C.A.F. d'Arras</i></li><li>• <i>Jean-Marie Thépot, Directeur régional de la Jeunesse et des Sports</i></li></ul>	

## INTRODUCTION

L'éducation est une priorité affichée par la loi de programmation pour la cohésion sociale. Elle se concrétise par la mise en place de projets de réussite éducative visant à compléter les dispositifs existants.

L'objectif est de renforcer l'accompagnement des enfants et des jeunes présentant des signes de fragilité et de retard scolaire par un soutien personnalisé.

Il consiste en la mise en œuvre, essentiellement hors temps scolaire, de parcours éducatifs en proposant un accompagnement des enfants et adolescents voire une prise en charge à caractère social, sanitaire, éducatif et culturel. L'accent est mis sur l'implication des parents qui pourront aussi bénéficier de cet accompagnement.

Des moyens financiers spécifiques seront apportés dans ce cadre à partir de 2005, qui augmenteront progressivement jusqu'à 2007.

Si ces dispositions complètent les dispositifs existants, elles vont interroger les méthodes de travail actuelles notamment avec :

- la mise en cohérence des interventions existantes mises en place dans et hors du temps scolaire ;
- l'élaboration collective de nouveaux modes d'interventions adaptées ;
- l'impact la mise en place des équipes pluridisciplinaires ;
- le portage par des structures juridiques uniques de gestion.

En proposant l'organisation de ce jeudi de la ville dès la parution des textes, l'Irev s'est fixé deux objectifs :

- apporter à l'ensemble des acteurs régionaux concernés l'information la plus complète et la compréhension de ces nouvelles dispositions, finalités et conditions de mise en œuvre ;
- ouvrir un débat associant l'ensemble des acteurs institutionnels, collectivités, opérateurs afin de dégager les conditions de réussite et écueils à éviter en s'appuyant sur les acquis collectifs.



## **ACCOMPAGNER LES ENFANTS EN DIFFICULTE ET LEURS FAMILLES : DEFINITIONS, ENJEUX ET QUESTIONS**

**Michèle Guigue,**

*Professeur en Sciences de l'Éducation de l'Université Lille 3, Directrice du Laboratoire de  
recherche PROFEOR*

Éduquer, d'un point de vue général, signifie transmettre des valeurs, des attitudes, des savoirs. Précisons, de plus, que dans les relations familiales et intergénérationnelles, les processus éducatifs sont beaucoup plus divers et plus larges que dans le cadre de l'enseignement scolaire.

Pour résoudre les difficultés d'éducation chez les enfants, les jeunes et leur famille, nous allons d'abord devoir nous interroger sur nos propres obstacles, en tant que professionnels, à collaborer sur cette thématique.

### **La difficulté de coopérer entre professionnels d'un même territoire**

Construire collectivement l'éducation des enfants et des jeunes les plus en difficulté, c'est une injonction relativement récente, même si elle n'est plus tout à fait nouvelle. Il est vrai que les institutions, qu'il s'agisse d'écoles, de centres sociaux ou encore de centres de loisirs, travaillent d'ordinaire dans leurs murs. Passer à l'idée de territoire nécessite de repenser les rôles respectifs des professionnels qui y interviennent, car ils vont devoir coopérer.

En effet, partager des territoires et travailler ensemble, ce n'est pas simple, deux exemples peuvent illustrer ce problème : l'établissement de centres de loisirs sans hébergement dans des écoles, la coopération d'éducatrices de jeunes enfants et d'enseignants d'école maternelle dans des classes passerelles. Nous n'avons là que deux catégories professionnelles. Or, l'ambition d'une politique territoriale, surtout quand elle s'adresse aux enfants et aux familles les plus en difficulté, déjà accompagnés par de multiples professionnels, c'est d'organiser une coopération beaucoup plus large.

Dans cette interaction, on voit se télescoper, s'entrechoquer des cultures et des pratiques professionnelles fort contrastées et tout ceci peut créer des décalages et des incompréhensions, voire des conflits. Prenons un nouvel exemple : les enseignants travaillent avec des groupes, alors que l'assistante sociale ou l'éducateur de la Protection judiciaire de la jeunesse sont, eux, dans une relation interpersonnelle très forte avec leur interlocuteur. Ces deux types de pratiques génèrent d'importantes différences de points de vue. Faire coopérer des professionnels est donc difficile et ce constat amène à développer une réflexion sur les logiques professionnelles.

### **Commencer par le diagnostic de l'existant**

Qui plus est, les territoires sont contrastés et connaissent des réalités forcément très différentes. Il est important, de commencer par réaliser le diagnostic de l'existant : quels sont les dispositifs présents ? quelles interventions prennent appui sur quelles institutions ? Puis, en étant plus pragmatique : de quelle manière les professionnels travaillent-ils déjà ensemble ? Autour de quel sujet ? Avec quelles tâches ? Comment se partagent-ils les tâches ? Autour de quels « cas » ? De quelles situations ?

## *Accompagner les enfants en difficulté et leurs familles : Définitions, enjeux et questions*

Le diagnostic devrait donc porter à la fois sur les dispositifs et sur les modalités de coopération grâce auxquels des professionnels aux cultures, aux valeurs, aux compétences et aux pratiques très contrastées, voire disparates, coopèrent déjà.

Ce diagnostic peut aussi faciliter, et ce n'est pas à négliger, la reconnaissance des professionnels qui se sont déjà investis dans des actions éducatives et qui coopèrent déjà avec d'autres. Il faut ajouter qu'il ne s'agit pas de fonctionner par prescription, ni de faciliter l'appropriation du projet éducatif par une institution ou une catégorie de professionnels. Les problèmes des enfants et des familles en grande difficulté sont trop compliqués pour être traités par un unique interlocuteur. Nous sommes, de fait, déjà nombreux à les prendre en charge.

Enfin, si nous avons à construire ou conduire une politique territoriale et non plus une politique strictement institutionnelle, sur quel territoire devons-nous nous situer ? Les multiples territoires et découpages administratifs ne se recoupent pas forcément et sont parfois peu lisibles de l'extérieur. Le territoire sur lequel s'ancrerait ce volet éducatif doit donc être précisé, si l'on ne veut pas créer d'opacité supplémentaire.

### **L'après dépistage : la question-clé**

Comment dépister ? Poser la question sous cet angle ne semble pas forcément le plus urgent, ni le plus important. Lorsqu'on cherche à saisir ce que les sociologues appellent pudiquement des « affaires », on comprend que le problème ne se situe pas dans le dépistage, mais dans ce qui est mis en œuvre par la suite.

Par exemple, un internat scolaire ayant intégré trois élèves signalés et faisant l'objet d'une mesure éducative en milieu ouvert les a exclus moins de deux mois après leur admission. Connaître la situation de ces jeunes n'était pas suffisant, encore fallait-il la prendre en compte dans l'organisation des pratiques au quotidien.

Un autre exemple concernant une situation précise : un enfant placé sur mesure judiciaire pour cause de maltraitance risque de présenter des difficultés à l'adolescence. S'il lui arrive de menacer un éducateur, il sera exclu de son établissement, admis nulle part ailleurs et retournera dans sa famille, de laquelle il avait été retiré !

Il faut donc poser se les bonnes questions au delà du dépistage. Même si le maillage territorial est inégal, les jeunes en difficulté sont dépistés à peu près partout. En revanche, nous ne savons guère ce qu'il convient de faire avec eux ensuite. Savoir comment traiter la situation d'un jeune, une fois qu'elle a été identifiée, est urgent.

L'action devient d'autant plus impérieuse que des études psychosociologiques ont démontré, depuis longtemps, que le dépistage stigmatise l'individu. Il importe donc que celui-ci puisse ouvrir sur des perspectives positives, dynamiques.

### **Privilégier l'action « sur-mesure » : Quel type d'accompagnement mettre en place ?**

Proposer des dispositifs individualisés risque de séparer le jeune en difficulté des autres jeunes, de le distinguer, éventuellement de l'isoler. Dans ce genre de démarche, l'habitude a été prise de compenser, c'est-à-dire de donner plus à ce jeune qu'on isole. Plusieurs dispositifs de l'Éducation nationale sont construits sur ce modèle. Seulement, après avoir isolé le jeune, il faudra un jour le réintégrer dans un circuit ordinaire. Cette étape s'avère



## *Accompagner les enfants en difficulté et leurs familles : Définitions, enjeux et questions*

délicate et les évaluations portant sur l'efficacité de tels dispositifs, mettent en doute, voire contestent, leur pertinence.

L'autre terme de l'alternative consiste à regrouper les jeunes. Dans ce cas, les efforts sont concentrés sur une population préalablement identifiée et rassemblée. Mais regrouper ces jeunes en très grande difficulté conduit rapidement et inéluctablement à des situations ingérables.

Il faut veiller à ne se laisser piéger ni par une individualisation qui séparerait, ni par un regroupement qui concentrerait les jeunes ou les familles en très grande difficulté. Réfléchissons autrement : nous pouvons opter pour une autre conception de l'individualisation, consistant à faire du sur-mesure. Ainsi, l'enjeu du dépistage ne se limiterait pas au repérage des enfants ou des familles, mais intégrerait aussi la nécessité de connaître le tissu social, aussi fragile soit-il, dans lequel ces personnes sont insérées.

En Belgique, au Québec et en Amérique du Nord, des interventions et des recherches-interventions adoptent ce principe, encore inhabituel en France : l'action ne porte pas forcément directement, ou uniquement, sur le jeune ou sur sa famille ; elle consiste aussi à aider leur tissu social environnant, c'est-à-dire les aidants, les professionnels de proximité mais aussi (et peut-être surtout) les personnes ordinaires du voisinage. Elle conforte ainsi la permanence du tissu social. L'enjeu de l'action éducative présente ainsi une grande cohérence avec le titre de la loi : « la cohésion sociale ».

### **Promouvoir les compétences des familles**

Les intervenants sociaux et éducatifs ont souvent l'habitude de dire « on va faire *pour* les jeunes en difficulté, *pour* les familles en difficulté... ». Ils courent alors le risque de conduire une politique d'assistance, face à laquelle les personnes attendent des résultats dans une attitude passive. Faisons plutôt *avec* elles. La conception de nos actions sera complètement différente : il s'agira de favoriser la promotion des compétences dont les familles font preuve, y compris les foyers les plus démunis. Nous serons amenés à faire des choix avec elles, à réfléchir avec elles et éviterons ainsi leur démobilitation et leur attentisme.

Les coopérations entre professionnels étant déjà difficiles, si nous introduisons de surcroît l'objectif de les faire collaborer avec les familles et les jeunes concernés, nous compliquons encore davantage l'affaire. Nous aurons sans doute à réétudier certaines pratiques et conceptions professionnelles. Mais l'effort vaut largement la peine : les personnes en difficulté ne sont pas purement et simplement incompétentes, elles ont du potentiel. Le mettre au jour exige de les écouter, de les aider et de se mettre en position de les repérer et de les amplifier.

Dans cette optique, le professionnel n'est plus celui qui travaille pour et qui apporte ; il est celui qui se met au service des familles et des jeunes pour développer leurs capacités. Voilà une autre façon de voir l'action professionnelle : aider les parents à devenir de véritables acteurs, des négociateurs. Évidemment, nous aurons plus tard en face de nous des individus qui auront davantage de répondant qu'aujourd'hui, mais cela signifiera qu'ils seront mobilisés sur leur avenir. De tels dispositifs, notamment au Québec, adressent de vraies propositions de partenariat et de réflexion aux parents, et débouchent progressivement sur un regain de confiance et une remobilisation, par étape, de ces derniers.

De plus, ce que les enfants et leurs parents vivent ensemble quand les professionnels ne sont pas là correspond à un système interactif qui n'est pas réductible à ce qui se passe avec les enfants d'un côté et les familles de l'autre. Dans cette interaction, l'impact que les jeunes



peuvent avoir sur leurs parents n'est pas négligeable et il est souvent aussi important que celui que les parents ont sur leurs enfants. L'implication des jeunes et de leurs familles dans la réflexion sur l'éducation, dans l'élaboration de projets les concernant, ne doit pas être purement formelle. Elle est indispensable dans les pratiques.

## **LE VOLET EDUCATIF DE LA LOI DE COHESION SOCIALE : LES DISPOSITIONS DE LA LOI<sup>1</sup>**

**Yves Goepfert,**

*Chargé de mission pôle de cohésion sociale, Délégation Interministérielle à la Ville (DIV)*

### **Présentation des dispositions, objectifs et les conditions de mise en œuvre**

La loi de cohésion sociale est la traduction législative du plan de cohésion sociale, qui s'étend sur cinq ans.

Le Plan de cohésion sociale préfigure l'évolution de la Politique de la ville. À travers sa mise en œuvre, celle-ci vise à traiter, ensemble et en priorité, tous les facteurs qui portent atteinte à la cohésion sociale.

D'une approche cloisonnée et morcelée des problèmes, on passe donc à une activation simultanée des leviers susceptibles d'établir un cercle vertueux. Ces leviers, ce sont notamment les trois piliers du Plan de cohésion sociale (l'emploi et l'activité, l'accès au logement et l'égalité des chances) déclinés en vingt programmes, dont deux consacrés à l'éducation.

Dans le domaine de l'éducation, l'action a souvent été segmentée et a conduit à un empilement des dispositifs. Déjà la loi de rénovation urbaine du 1<sup>er</sup> août 2003 précisait, dans son annexe 1, qu'il convenait de simplifier et de clarifier les politiques éducatives ainsi que de viser une plus grande cohérence et une mutualisation des financements publics.

Le Programme de réussite éducative doit conduire à repérer et accompagner les enfants de 2 à 16 ans qui sont en fragilité, vivent en zone urbaine sensible ou sont scolarisés dans des établissements en ZEP ou REP.

Cela dit, tous les jeunes en difficulté n'entrent pas, évidemment, dans ce cadre général. Aussi convient-il d'examiner leur situation individuelle.

### **Quatre structures juridiques au choix**

C'est à une structure juridique tierce qu'il revient de mettre en œuvre cette politique. Voilà le moyen que le ministre a retenu pour aider les acteurs locaux à instituer des partenariats pérennes et qui soient, sur tous les territoires, élargis au-delà de l'école, à l'ensemble des acteurs qui concourent à l'éducation.

Cette structure juridique doit être dotée d'une comptabilité publique. Elle peut être une caisse des écoles, un groupement d'intérêt public (GIP), un établissement public local de coopération éducative, un établissement public local d'enseignement ou toute autre structure

---

<sup>1</sup> Consultez le dossier d'accompagnement ou retrouvez ces informations sur [www.irev.fr](http://www.irev.fr)

## *Le volet éducatif de la loi de cohésion sociale : Les dispositions de la loi*

dotée d'une comptabilité publique (par exemple, un Centre Communal d'Action sociale CCAS).

La caisse des écoles voit ses compétences étendues, à l'instar de celle de la ville de Paris. Un décret adjoint au comité d'administration un conseil consultatif composé des différents partenaires. La loi a créé la catégorie des établissements publics locaux de coopération éducative (EPLCE). Les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) peuvent voir leurs compétences élargies pour mettre en œuvre un projet de réussite éducative.

Si les partenaires font le choix de l'EPL comme structure juridique, le projet de réussite éducative ne peut pas être une simple extension du projet d'établissement. Ce projet de réussite est porté par un partenariat élargi au Conseil Général, à la collectivité locale, à l'Inspection Académique, à la Direction de la Jeunesse et des Sports, à la Direction de l'Action sanitaire et sociale, à la Caisse d'Allocation Familiale, aux associations, notamment de parents d'élève.

À travers l'obligation de remettre la mise en œuvre de la politique de réussite éducative entre les mains d'une structure tierce, condition pour émarger aux crédits de la cohésion sociale, nous progressons ainsi vers ce que la loi du 1<sup>er</sup> août 2003 visait : la simplification et la mise en cohérence des politiques publiques locales d'éducation. Cette évolution peut favoriser la mise en cohérence de tous les dispositifs mis en œuvre à l'échelle du territoire de référence et permettre une mutualisation des financements publics, telle est la mission de cette structure juridique.

### **Le Projet de réussite éducative**

Le Projet de réussite éducative présente toutes les caractéristiques d'un projet et s'apparente, sur le plan méthodologique, au Projet éducatif local. On pourrait même dire qu'il en constitue le volet "discrimination positive".

Le Projet de réussite éducative s'appuie sur un diagnostic partagé du territoire, qui identifie des priorités, décline un programme d'actions et intègre, bien évidemment, un certain nombre d'actions (ou groupes d'actions) existantes.

Il n'arrive donc pas en terrain vierge : il fait l'inventaire de l'existant et mobilise ce qui peut l'être au titre de la réussite éducative.

Les actions à reprendre peuvent relever du Contrat éducatif local, du Contrat local d'accompagnement à la scolarité, du Contrat temps libre, du Contrat enfance, des Réseaux d'écoute et d'appui à la parentalité, etc.

Les actions mises en œuvre dans le cadre de ces dispositifs ne sont pas toutes à reprendre. Mais celles qui concourent aux objectifs visés, sur les jeunes identifiés et les territoires ciblés, sont à conserver en priorité.

De nombreuses actions existantes, qui étaient de bonne qualité et pertinentes, mais peu coordonnées, seront désormais mieux reliées entre elles. L'enjeu devient alors de déterminer de quelle manière elles concourent au même objectif en étant programmées au sein d'un même projet.

L'équipe pluridisciplinaire de soutien s'appuie sur un réseau coordonné de professionnels qui peuvent mettre en œuvre un accompagnement du jeune, dans toutes les dimensions. Cette équipe va devoir construire une approche sur-mesure du jeune et de son environnement ; un



*Le volet éducatif de la loi de cohésion sociale :  
Les dispositions de la loi*

parcours de réussite personnalisé, au carrefour de l'approche individuelle et de l'approche collective.

Les moyens mobilisés par le Plan pour parvenir à cet objectif sont importants. Ils doivent permettre de couvrir le coût de l'ingénierie de projet, même si il est souhaitable qu'il ne représente qu'une part très faible du budget global.

Les collectivités et les services déconcentrés de l'Etat peuvent aussi afficher leur contribution au projet et déléguer une personne à temps partiel ou à temps complet. La possibilité de recruter une personne ou de requalifier un poste existant sur cette mission de coordination n'est pas non plus exclue.

Le pilotage du projet est assuré au niveau départemental, conjointement par le Préfet et l'Inspecteur d'Académie. Mais l'initiative du projet de réussite éducative relève d'abord de la responsabilité de la collectivité locale, en lien avec l'ensemble des acteurs.

Si une collectivité locale venait à ne pas se saisir de cette initiative, le Préfet pourrait alors confier ce rôle à un autre acteur local.



## **ATELIER 1**

### **QUEL PILOTAGE LOCAL, DE L'ÉMERGENCE A LA MISE EN ŒUVRE DES PROJETS ?**

**Animateur : Frédéric Tréca**, Directeur de l'IREV

**Rapporteur : Michel Massonat**, Principal du Collège Jean Jaurès à Lens

*Un système de pilotage spécifique doit être mis en place. Il va s'adapter aux différentes situations locales et aux méthodes de travail déjà existantes. Il faut savoir qui doit être associé et selon quelles méthodes de travail. Les rapports entre le pilotage technique et le pilotage institutionnel, comme le respect de la déontologie seront à poser également.*

**Intervention** : Comprendre le processus de construction de l'action publique à partir d'une politique publique : la déclinaison du Plan de cohésion sociale

**Olivier Noel**, chercheur en Sciences sociales et responsable pédagogique d'un master professionnel qui traite des questions d'intermédiation, à l'Université de Montpellier.

Nous sommes loin aujourd'hui de l'époque où les pouvoirs publics étaient en mesure de donner des recettes toute faites aux acteurs. Nous nous situons plutôt dans un jeu d'interactions entre la politique publique et l'action publique. Nous sommes aussi amenés à réfléchir à cette dissociation encore présente entre la conception et la conduite, dissociation qui est tout artificielle puisqu'on voit bien que ceux qui conduisent les actions sont aujourd'hui amenés, à travers la logique de projet, à les concevoir aussi. Les professionnels sont donc interpellés sur leurs capacités réflexives et non pas simplement sur la mise en œuvre de dispositifs.

En quoi la notion de projet de réussite éducative peut-elle nous aider à concevoir un processus de travail dynamique, innovant, intéressant ? La proposition est faite de réfléchir à la notion de processus-projet, dans une perspective d'intermédiation.

#### **Faire évoluer les intérêts de chacun**

Les présentations montrent bien que nous sommes est à mi-chemin entre des dispositifs de nature institutionnelle et des dispositifs de nature professionnelle, y compris des interactions avec les usagers de ces politiques. Dans ce processus, les chaînes de traduction passent d'une question d'intérêt général à un traitement local et réciproquement. Il est demandé aux acteurs locaux de concevoir des réponses dont on mesurera la pertinence globale. Elles sont pertinentes lorsqu'il y a une « mise en équivalence démocratique », c'est-à-dire une confrontation entre les acteurs et lorsqu'on parvient à faire évoluer les préférences de chacun. Ainsi les acteurs modifient peu à peu leurs intérêts privés pour construire un projet de l'ordre de l'intérêt général local.

Cette « chaîne de traduction » peut permettre de construire progressivement des formes d'intéressement mutuel entre les différents niveaux d'acteurs pour s'engager dans un projet commun, sans pour autant partager *a priori* ni les mêmes motivations ni les mêmes préoccupations. L'idée même de projet, ce n'est pas être d'accord au départ sur tout, mais c'est construire un dispositif d'intéressement mutuel, en sachant que l'intérêt au projet n'est pas un acquis, mais un construit social qui se fait dans le temps.

*Atelier 1*  
*Quel pilotage local,*  
*de l'émergence à la mise en oeuvre des projets ?*

Ce qui peut nous aider, c'est le flou des politiques actuelles. Par exemple, qu'est-ce que la réussite éducative ? Quelqu'un pourrait-il en donner une définition qui fasse l'unanimité ? Bien sûr que non. Ce flou offre ainsi un espace où le projet permet de traduire les attentes, d'échanger les objectifs. On perçoit, là, l'extrême importance de toutes les articulations langagières. Madame Guigue insistait sur la confrontation qui s'opère forcément entre des personnalités qui arrivent avec leur vocabulaire professionnel, avec leur champ sémantique particulier, avec leur discipline. La traduction langagière est donc indispensable dans ces univers de sens extrêmement différents, y compris celui des personnes visées par ces politiques, c'est-à-dire les familles et les enfants en grande difficulté.

La démarche de projet engage les uns et les autres dans des formes d'affectation réciproques des conduites. On ne peut pas considérer qu'on va agir de façon semblable lorsqu'on s'engage dans une logique de projet : nos conduites vont forcément être affectées par la confrontation avec les autres partenaires.

La pertinence même du projet est donc loin d'être acquise à son démarrage. Elle doit d'abord prouver, en rentrant dans des logiques d'argumentation, et elle doit s'éprouver, c'est-à-dire qu'elle doit se confronter à la réalité.

### **Travailler sur les potentialités des publics**

Mais la pédagogie du projet souffre d'une dérive : on renvoie souvent l'utilisateur ou le citoyen à son ignorance ou à son incapacité supposée. L'intitulé même du projet de réussite éducative, « les familles et les enfants en grande difficulté », ne facilite pas les choses. On devrait se demander comment travailler sur leurs potentialités et sur leurs savoirs, plutôt que, dès le départ, les assigner à leurs difficultés.

C'est là qu'il faut être attentif au risque des mécanismes d'imposition, des institutions vis-à-vis des professionnels et des professionnels vis-à-vis des usagers. Ils tendent très vite à inverser le problème public et le problème des publics, en faisant reposer toute la responsabilité sur les personnes qui sont visées par cette politique ou, parfois, sur les professionnels. La logique de projet est donc une logique d'interaction permanente.

Ce qu'il manque souvent, c'est du temps. Le temps de l'action est un temps binaire ; il faut immédiatement trouver une réponse, alors que le temps de la conduite d'un projet est un temps intermédiaire. Si ce temps-là n'est pas pensé dans les dispositifs, on a toutes les chances d'échouer. Souvent j'entends dire dans les projets : « on est dans une situation d'urgence, on n'a pas le temps de travailler », autrement dit « on n'a pas le temps de penser ». Or, cette exigence de temps est fondamentale.

Travailler avec les citoyens, les usagers, c'est aussi concevoir une « professionnalité de la rencontre », celle de l'écoute. Elle est inconditionnelle. On assigne les personnes destinataires des dispositifs publics à leurs seuls problèmes, alors que, souvent, elles sont en mesure aussi d'inverser la logique et d'entrevoir ce qu'est, pour elles, la réussite éducative. Il faut se situer du point de vue de la famille et du jeune qui est en difficulté afin de reconnaître leurs pratiques, leurs savoirs, ce qu'ils sont effectivement et non ce qu'on voudrait qu'ils soient.

Il faut aussi concevoir une évaluation qui soit symétrique. Le dispositif tel qu'il est pensé actuellement s'attache à la réussite. Il me semble au contraire qu'on ne peut penser un dispositif sans réfléchir en même temps à sa portée inclusive et à sa dynamique exclusive. En d'autres termes, si l'objectif est trop important, on a toutes les chances d'écarter du dispositif ceux qui n'auront aucune chance de réussir. L'évaluation symétrique est donc celle



*Atelier 1*  
*Quel pilotage local,*  
*de l'émergence à la mise en oeuvre des projets ?*

qui est en mesure de montrer les avancées et, en même temps, de donner les limites et les faiblesses, qui sont autant de défis à résoudre pour les professionnels et pour les institutions.

Bien souvent, dans les travaux que j'ai pu conduire<sup>2</sup>, la charge qui pèse sur les professionnels est extrêmement lourde. Chaque fois que nous ne parvenons pas à résoudre un problème, nous disons aux professionnels « débrouillez-vous avec ces situations les plus difficiles ». Réfléchir à un dispositif de pilotage local, c'est réfléchir en permanence aux interactions entre le niveau qui lie le professionnel aux usagers, le niveau qui lie le professionnel aux institutions, et le niveau qui lie les institutions aux décideurs publics. Un pilotage cohérent exige de penser en permanence ces instances.

**Expérience : Impulsion et accompagnement de projets éducatifs : le rôle de l'agglomération du Grand Toulouse<sup>3</sup>**

**Jean-Robert Pelissié**, Docteur en Psychologie et médiateur spécialisé dans la médiation scolaire et la médiation institutionnelle à la communauté d'agglomération du Grand Toulouse (25 communes)

L'équipe prévention composée de trois chargés de mission pour l'agglomération, travaille de manière approfondie sur les questions d'accès à la justice et au droit, de prévention de la toxicomanie et sur les politiques éducatives "enfance jeunesse éducation".

**Le rôle de l'agglomération : ingénierie de projet et actions concrètes**

Sur le volet "enfance jeunesse éducation", et dans le cadre du Contrat de ville notamment, les élus du Grand Toulouse, qui sont aussi des élus communaux, ont décidé de mettre en œuvre une politique d'accompagnement des dispositifs locaux de veille éducative. Il s'agit en quelque sorte d'une ingénierie de projet à l'échelle intercommunale, mais aussi d'actions de parentalité beaucoup plus spécifiques, que le Grand Toulouse met en œuvre et finance. Ces actions très précises, ce sont par exemple des conférences et des débats, des groupes de parole pour les parents et des « espace-écoute » aux parents.

**Le rattachement des actions éducatives au CEL**

Historiquement, ce qui a généré cette politique "enfance jeunesse éducation", c'est le Contrat local de sécurité, dont certaines fiches-action mentionnaient l'accompagnement des familles et des enfants. Puis, progressivement, nous avons vu ces problématiques se rattacher à un volet éducatif. Par exemple, pour la plus importante commune de la communauté d'agglomération, la veille éducative et les actions parentalité ont été très rapidement placées dans le Contrat éducatif local. Aujourd'hui, cette tendance s'amplifie.

L'équipe travaille en collaboration avec l'Inspection d'Académie. La réflexion a aussi été largement amorcée dans le cadre du GIP Contrat de Ville avec un avenant thématique sur la parentalité et deux conventions thématiques : "articulation entre les dispositifs éducatifs d'éducation spécialisée et d'accès aux soins" et "mineurs déscolarisés ou en voie de

---

<sup>2</sup> Eléments à retrouver dans *Jeunesse en voie de désaffiliation, une sociologie politique de et dans l'action publique* Logiques sociales, Ed L'Harmattan Paris. C'est le fruit d'un travail conduit pour la Mission Recherche du ministère des Affaires sociales, précisément sur la manière de conduire l'intérêt général local, au carrefour entre les politiques locales et l'intérêt général affiché par l'Etat.

<sup>3</sup> Consulter le dossier d'accompagnement ou retrouvez les informations sur [www.irev.fr](http://www.irev.fr)



*Atelier 1  
Quel pilotage local,  
de l'émergence à la mise en oeuvre des projets ?*

déscolarisation". Le travail se fait donc en collaboration avec le GIP dans lequel nous retrouvons l'essentiel des partenaires : le Conseil général, la CAF, la DDASS, la PJJ et tous les partenaires essentiels.

### **L'accompagnement des professionnels**

Après avoir réalisé deux évaluations, avec deux cabinets d'étude, d'une part sur les actions et la politique en faveur de la parentalité et, d'autre part, une évaluation sur la veille éducative, nous avons repéré les difficultés rencontrées par les acteurs.

Il nous est apparu important de les aider. En effet, nous avons observé que les partenaires parlent avec difficulté de leurs pratiques, de leurs valeurs, de leur déontologie professionnelle. Ils ont besoin d'intervenants extérieurs pour mettre à plat les compétences respectives et élaborer des cadres de fonctionnement communs. Cela se traduit par de la supervision, de l'analyse de pratiques, notamment au sein des cellules de veille et des comités locaux de veille éducative.

L'aide aux acteurs passe aussi par la formation des partenaires. Par exemple, nous apprenons ensemble à repérer les situations difficiles et non les cas difficiles, pour éviter de stigmatiser l'individu. Nous formons aussi à l'accompagnement des enfants et des familles. Les partenaires des cellules sont sensibilisés aux dispositifs connus, méconnus ou inconnus, tels que le Contrat local d'accompagnement à la scolarité. Enfin, d'autres formations porteront sur la mise en oeuvre des projets et, surtout, sur la mise en cohérence des dispositifs.

### **Mise en cohérence, mobilisation des acteurs et ingénierie dédiée**

Au début, le portage était communal, puis, progressivement, la communauté d'agglomération l'a repris de manière à mettre les dispositifs en cohérence et à faire venir les partenaires. Elle a d'ailleurs créé des groupes de travail.

Toutefois la volonté et la dynamique locale restent essentielles.

Au-delà de la formation professionnelle de base, c'est surtout la capacité de médiation qui importe. La culture du partenariat, tout au moins dans son cadre officiel, est relativement récente. Les partenariats ont toujours existé, mais l'officialisation de la veille éducative a généré des freins, car certains ont eu l'impression que la politique s'imposait depuis le "haut" sur des actions déjà en cours. Ils craignaient qu'elle apporte de la réglementation supplémentaire, qu'elle alourdisse leur fonctionnement. Il a donc fallu rassurer pour vraiment mobiliser et, là, la médiation est un outil intéressant parce qu'il est un outil de "non-pouvoir", qui permet de faire comprendre que cette logique de partenariat n'est absolument pas officialisée dans un objectif de contrôle.

Nous pouvons contribuer à informer et à éviter que les malentendus et les incompréhensions ne deviennent des obstacles à la démarche : quand la veille éducative a été officialisée sur plusieurs communes du Grand Toulouse, nous avons connu un mouvement collectif de travailleurs sociaux et d'assistantes sociales sur la place du Capitole, s'indignant que la veille éducative soit un outil du projet de loi Sarkozy sur la prévention de la délinquance.

Notre travail fut de montrer que la veille éducative n'a pas été officialisée dans ce cadre-là, mais dans le cadre de la loi de lutte contre les exclusions de 1998 et des circulaires de l'Education nationale et de la DIV, qui n'ont rien à voir avec le ministère de l'Intérieur.



*Atelier 1*  
*Quel pilotage local,*  
*de l'émergence à la mise en oeuvre des projets ?*

Nous avons la chance d'avoir une dynamique de réflexion commune et de partenariat en douceur, sans confrontations brutales ce qui n'exclut pas les dissensions politiques. C'est, je crois, un facteur extrêmement important qui permet d'avancer beaucoup plus vite.

Ensuite, nous disposons d'un système de validation pour la décision. Les techniciens sont chargés de faire remonter les propositions qui sont analysées par les élus et par les techniciens de toutes les communes. Les remontées d'informations, comme les prises de décision sont collectives.

Enfin le Préfet et l'Inspecteur d'Académie pilotent la commission départementale de suivi de l'assiduité scolaire, créée en 2004, et la cellule départementale d'appui à la veille éducative.

---

**LES POINTS DE DEBAT**

---

**TEMOIGNAGES ET REFLEXIONS :**

**ETHIQUE, CONFIDENTIALITE ET ACCOMPAGNEMENT DES ACTEURS**

**Jean-Michel Boidin**, *salarié d'un club de prévention spécialisée*

Comment un club de prévention spécialisé peut-il à la fois respecter son éthique, notamment le respect de la confidentialité des familles, et collaborer avec les autres professionnels. Il me semble nécessaire de fixer des limites à ce travail de partage ainsi que des responsabilités respectives.

Les clubs de prévention peuvent éviter de prononcer le nom des personnes en parlant plutôt de problématiques, l'absentéisme, par exemple. Il est possible, je pense, de respecter le secret professionnel des assistants sociaux ou des éducateurs de rue.

Alors si les autres intervenants continuent de nous dire « on ne pourra travailler que lorsque vous serez en capacité de donner des noms », nous nous heurterons à une grosse difficulté. Pour avancer sur cette question le département du Nord a initié les conventions tripartites signées par le Département, une ville et une association de prévention spécialisée intervenant dans la commune ou dans ses quartiers.

**Olivier Noël**

A l'occasion d'un travail dans un lycée sur les élèves « décrocheurs ». Les professionnels, « le nez sur le guidon », se focalisaient sur trois jeunes. Cette méthode n'a donné aucun résultat. Les professionnels comprenaient en réalité peu de chose du processus de décrochage, qui concernait un grand nombre de jeunes sur lesquels ils n'intervenaient jamais.

Nous sommes finalement parvenus à nous distancier pour travailler sur des situations. En mettant les noms de côté, en décrivant les situations, nous avons vu les réalités commencer à se dénouer. Et pour cause : la solution ne se situait pas dans le lycée, mais à l'extérieur, en lien avec des partenaires.



*Atelier 1*  
*Quel pilotage local,*  
*de l'émergence à la mise en oeuvre des projets ?*

**Jean-Robert Pelissié**

Localement, la question de l'éthique et de la confidentialité sont étudiées au sein de la cellule de veille éducative, qui peut prendre différentes configurations. Certaines cellules, par exemple, fonctionnent uniquement avec des travailleurs sociaux. À d'autres endroits, car c'est aussi affaire de personnes, la commune est également représentée et permet de trouver des solutions d'ordre plus général aux problématiques. Ensuite, il y a des cellules où un partenariat existe depuis des années et où, par exemple, une personne de la PMI ou de l'ASE coopère sans difficulté avec un animateur devenu coordonnateur de veille éducative.

Des chartes de déontologie locales ont été créées et co-signées par tous les partenaires, avec un mode de fonctionnement très rigoureux. Une charte de veille éducative du Grand Toulouse, qui reprend les grands principes de la loi de janvier 2002 de rénovation du travail social, nous a d'ailleurs servi de fil directeur.

**Anne Korobelnik, Présidente nationale de l'AFEV**

La confidentialité n'est peut être pas à imposer au préalable ; il faut la travailler et faire confiance aux partenaires avec lesquels on va travailler, apprendre à les connaître.

Cette question s'est posée dans le cadre de notre collaboration avec le Conseil général de Seine-et-Marne, sur le territoire duquel nous travaillons auprès des enfants placés en familles d'accueil. Pour nous, bénévoles, travailler auprès d'enfants en très grande difficulté pas forcément scolaire, mais aussi sociale ou psychologique et avec des parcours très compliqués, était une première expérience.

Au niveau institutionnel, nous nous sommes mis d'accord sur une méthode disant que les étudiants s'engageaient moralement à une retenue et à la discrétion et qu'au sein des équipes de l'aide sociale à l'enfance un dialogue serait engagé entre les travailleurs sociaux et les bénévoles, qui se rencontreraient et parleraient naturellement des problèmes de ces jeunes. Depuis 1994, nous n'avons jamais eu de problèmes de confidentialité dans ce cadre.

Par ailleurs, au sujet des Contrats locaux de sécurité, j'ai été très choquée que dans la plupart des villes, les acteurs associatifs, excepté ceux qui sont très spécialisés comme les clubs de prévention, ne soient pas impliqués dans les cellules de veille et qu'on ne leur propose pas d'en faire partie. Quand il y a un problème avec un enfant ou une famille, il n'y a pas forcément une seule thématique à traiter.

A Nancy, le Procureur met autour de la table non seulement les institutions, mais aussi les acteurs associatifs du quartier. J'ai participé à une cellule de veille où l'on a parlé clairement des enfants, des familles, etc., et je peux vous assurer, là encore, qu'il n'y a jamais de souci de fuites. La confidentialité, c'est donc aussi une question de confiance.

**Didier Monnier, Ville de Quiévrechain**

Cette institutionnalisation ne va-t-elle pas remettre en cause le principe qu'on a mis en place sur le territoire, c'est-à-dire la libre adhésion des acteurs ?

Notre commune est petite, six mille habitants, mais cette dimension peut présenter certains effets leviers, notamment le fait de pouvoir travailler en proximité et avec réactivité sur des situations individuelles.

Pendant près d'un an, aidés par un cabinet d'étude, nous avons élaboré une charte déontologique. Ce travail nous a permis de débroussailler toutes les questions, notamment le secret professionnel, et de s'interroger avant d'entrer dans l'action. Les acteurs se sont alors



*Atelier 1*  
*Quel pilotage local,*  
*de l'émergence à la mise en oeuvre des projets ?*

donné un principe simple : échanger uniquement sur les informations nécessaires et essentielles.

Le co-pilotage du dispositif est partagé entre la ville de Quiévrechain, la CAF de Valenciennes et le centre social.

**Jean-Robert Pelissié**

Les élus délégués sur le Grand Toulouse, ont vraiment souhaité, dès le départ, que les études de cas soient secondaires. Un travail de coopération était nécessaire au préalable. Vingt heures d'analyse de pratiques sont ainsi proposées à tous les acteurs qui vont se confronter au sein de chacune des quinze cellules de veille éducatives. Grâce au soutien d'un tiers extérieur, ils harmonisent leurs pratiques.

**PILOTAGE, ORGANISATION : L'IMPACT DE L'EXISTANT**

**Anne Korobelnik, Présidente nationale de l'AFEV**

S'il y a beaucoup de nouveautés dans le Plan, ce n'est pas vraiment en termes de pilotage et de méthodologie de partenariat.

Notre problème principal, c'est de le mettre en oeuvre et nous avons encore beaucoup de chemin à faire, surtout sur la question des pratiques professionnelles et sur le fait d'ouvrir l'accompagnement des enfants à l'ensemble des personnes qui sont autour de l'enfant.

**Fabrice Sergent, Inspecteur de l'Education nationale à Liévin**

Pour piloter le Projet de réussite scolaire, nous avons besoin d'un cadre juridique. Aujourd'hui, des commissions co-existent pour le premier degré et pour le second degré (la Commission de Circonscription Préélémentaire et Élémentaire, CCPE et la Commission de Circonscription du Second Degré, CCSD) et on y étudie les besoins éducatifs particuliers. Quatre ou cinq fois dans l'année, elles analysent les dossiers, dans le cadre d'une déontologie stricte et dans le respect du secret professionnel.

Mais sortis du cadre d'une CCPE ou d'une CCSD, on ne sait plus qui fait quoi et quelle est la part de responsabilité de chacun. Lorsque je vais devoir mettre en place des plateformes pluridisciplinaires de soutien avec les mêmes professionnels qui interviennent dans ces commissions, ils vont me demander comment on discute des individus, des enfants en dehors de tout support juridique. Notre commission n'aura pas d'existence juridique propre et ne donnera pas toute latitude aux professionnels.

Les fonctions de ces deux commissions sont les suivantes : la CCPE étudie les dossiers des enfants faisant l'objet d'un signalement de la part de l'enseignant, qui indique les enfants qui posent des difficultés au niveau des apprentissages, du comportement, ou en termes sociaux. Au regard du dossier et des avis des différents professionnels, la commission établit des remédiations, qu'elles soient d'ordre social, médical, etc. Elle propose des solutions pour chaque enfant. En cela, elle réalise déjà le travail de la plateforme pluridisciplinaire de soutien.

Mais, ce qui est perfectible, c'est la capacité de réponse. Aujourd'hui on repère, on dépiste, les professionnels le font plutôt bien, mais ils sont débordés par les demandes de



*Atelier 1*  
*Quel pilotage local,*  
*de l'émergence à la mise en oeuvre des projets ?*

signalement. Le blocage se situe au niveau des dossiers et les réponses ne sont données que très tardivement.

La plate forme peut permettre de créer un espace intermédiaire sous réserve qu'il soit cadré juridiquement. On ne pourra pas étudier des dossiers d'enfants s'il n'y a pas ce cadre bien défini dans lequel les professionnels travaillent en toute clarté et sans heurts avec les parents car, si l'on agit sans eux, ça ne fonctionnera pas.

Ce n'est pas qu'une question de personnes. Sur une circonscription, les modes de collaboration existent, les actions existent, il n'y a pas de difficultés là-dessus. La difficulté est vraiment d'ordre juridique : il faut qu'un texte fonde cette commission, dise clairement quelles sont ses attributions, quelle est sa composition et quel est le rôle des représentants. Sans cela, nous aurons des commissions à géométries variables et qui s'essouffleront rapidement faute de cadrage juridique.

**Michel Massonat**, *Principal du collège Jean Jaurès de Lens*

Le pilotage se fait à différents niveaux. La Ville de Lens pilote son Contrat Local de Sécurité (CLS). Il s'adresse à deux collèges, tous les mois, une rencontre est organisée avec les autres institutions (la Justice, l'UTASS, les bailleurs) et nous en sommes l'un des partenaires.

Dans un autre registre, pour travailler autour des familles et dans la logique de territoire, les trois collèges de Lens ont sollicité la municipalité pour mettre en place des « maisons de parents ». La ville a aidé à monter le projet, qui est financé par la CAF. C'est un échec dans la mesure où nous ne parvenons pas à toucher d'autres parents que les représentants de l'association de parents d'élèves.

À l'intérieur du collège, à la demande de l'Inspecteur d'Académie, nous avons mis en place une commission de veille éducative interne, qui travaille pratiquement sans moyens pour proposer du tutorat. Elle fait intervenir des psychologues, mais là encore, il n'y a pas véritablement de pilotage.

Des moyens importants sont accordés au collège par la ville de Lens et par la Préfecture, dans le cadre des projets Politique de la Ville et là, ça relève encore exclusivement du collège.

Nous avons donc le sentiment de nous démener pour aider tous les jeunes, de taper à toutes les portes, d'évaluer et de piloter chacun des dispositifs, comme cela nous est demandé, mais de nous disperser. Il faudrait une instance qui attribue les moyens et qui serait indiscutablement le pilote du dispositif. Si le pilotage ne maîtrise pas les moyens, ce n'est pas jouable.

**Jean-Robert Pelissié**

La taille des territoires est déterminante. Dans certaines communes, assez importantes, un partenariat culturel se met en place, une charte est rédigée et des outils sont créés en commun. Mais quand la commune est très importante, les enjeux dépassent de loin le suivi des situations et les études de cas. Les enjeux sont politiques entre les institutions, qui se confrontent depuis des décennies, parfois par le fait de la personnalité de leurs dirigeants.

À cet égard, Toulouse a fait un choix extrêmement intéressant : les cellules sont pilotées par les travailleurs sociaux, par le Conseil général, par les assistantes sociales des collèges, par les clubs de prévention et ça fonctionne très bien. Des ajustements sont encore nécessaires, mais globalement les uns et des autres ne se sont pas désaisis de leurs compétences. Une



*Atelier 1*  
*Quel pilotage local,*  
*de l'émergence à la mise en oeuvre des projets ?*

entente cordiale s'est instaurée entre ces acteurs. La Ville pilote des comités de veille qui traitent de problématiques plus générales et non les situations individuelles.

Le niveau agglomération est important. Pour les techniciens et les élus qui ont en charge la mise en oeuvre de cette démarche, le pilotage permet la mutualisation des expériences et le partage entre communes des difficultés, des points à améliorer. L'agglomération apporte aussi tout le volet d'aide aux aidants, par des formations, par des interventions de spécialistes, par de l'analyse des pratiques ; c'est une plus-value pour la démarche globale.

**Françoise Boulard**, responsable de l'Unité territoriale d'action sanitaire et sociale de Montreuil-sur-Mer.

Il est nécessaire d'accompagner les acteurs. L'exemple une collaboration de l'UTAS de Montreuil et de l'Education nationale autour d'un dispositif d'internat de proximité à Berck est probant.

Dans ce partenariat, qui réunissait les membres de la communauté éducative, dont deux chefs d'établissements, nous avons eu la chance de bénéficier d'actions de soutien méthodologique financées par le Conseil général du Pas-de-Calais. Cet accompagnement nous a été très bénéfique car il n'était pas facile de reconnaître les compétences des uns et des autres. Il nous fallait un tiers pour appréhender les logiques et les contraintes des autres.

Grâce à ce soutien méthodologique, nous avons appris à comprendre nos contraintes et à nous dire les choses quand elles n'allaient pas. Nous avons acquis une véritable reconnaissance des uns et des autres. Il ne faut pas faire l'économie de l'accompagnement des acteurs dans ce genre de coopération. Nous avons mis en place une commission d'accueil, qui réunissait la famille, l'enfant et les services du Conseil général, sans dispositif lourd et pouvait répondre à la demande dans une très grande réactivité, la veille pour le lendemain.

**Alain Thirel**, Directeur de l'Enfance et coordonnateur du Projet éducatif global à la Ville de Lille

Il y a un vrai débat à ouvrir autour des deux questions « quels systèmes de pilotage spécifiques ? » et « quelles relations avec les autres dispositifs existants ? »

Depuis 25-30 ans, nous avons eu des dispositifs qui se sont mis en oeuvre à partir, à chaque fois, d'un constat d'un dysfonctionnement et qui visent à mettre en oeuvre des actions éducatives remédiant à ces dysfonctionnements. Chacun d'eux a mis en oeuvre son dispositif de pilotage, avec ou sans évaluations.

Pour éviter l'empilement des dispositifs, d'une part et, d'autre part, le traitement des problèmes éducatifs uniquement par les entrées négatives et les dysfonctionnements, il faut mettre en oeuvre et conduire conjointement des politiques structurantes. Alors nous parlerons bien de politiques publiques d'éducation et non plus d'actions éducatives.

Il nous faut conduire, en même temps, sur les territoires, des politiques ciblées et particulières qui répondent à chacune des situations.

De la note de cadrage, je retiens l'idée d'établissement public local de coopération éducative. Aujourd'hui, si nous choisissons un établissement public de cette nature pour conduire seulement un programme de réussite éducative, c'est insuffisant.



## *Atelier 1* *Quel pilotage local,* *de l'émergence à la mise en oeuvre des projets ?*

La vraie question qui se pose, c'est celle de la mise en oeuvre d'un établissement public local de coopération éducative qui conduise l'ensemble de la politique d'éducation sur le territoire et qui se dote en son sein des moyens de conduire les politiques et les actions éducatives spécifiques et de l'adapter à chacun des niveaux de territoire.

Cela vaut pour la petite commune de six mille habitants comme pour l'intercommunalité de Toulouse. Il suffit de décliner le principe à chaque territoire.

Appliqué à l'échelle d'un territoire de 200 000 habitants, un projet éducatif qu'on appelle « global » pourrait être piloté par un établissement public local de coopération éducatif, qui a l'avantage majeur de s'inscrire dans le temps et dans la durée et permet de dépasser l'échelle du temps électoral. Mais ça ne veut pas dire que, dans le même temps, il ne faut pas apporter de réponse immédiate et concrète aux situations vécues par les enfants et par les familles. C'est précisément ce que doit définir cette instance-là.

Nous avons choisi de décliner la politique de réussite éducative à l'échelle des territoires. Dans le choix des territoires – ce qui n'est guère aisé – nous avons choisi d'écarter les quartiers pour choisir le territoire des collèges, de manière à cibler la réflexion sur la vie scolaire. C'est à l'intérieur de chacun de ces comités de pilotage que la question de la réussite éducative doit être traitée et la question de la confidentialité peut y être parfaitement respectée.

### **LA DISTRIBUTION DES ROLES : ETAT COLLECTIVITES**

**Patrick Piret**, *Inspecteur à la Direction départementale de la Jeunesse et des Sports du Pas-de-Calais*

Outre les deux pilotages qui ont été évoqués, un troisième n'a pas été abordé. Il s'agit du pilotage départemental, voire régional, autrement dit du pilotage institutionnel.

La deuxième interrogation porte sur les acteurs locaux : Quelles sont les attentes à l'égard des services de l'Etat ? Quel est le positionnement des services de l'Etat par rapport aux collectivités ? Tant que ce débat n'est pas mené, nous aurons un problème de compréhension commune vis-à-vis de ce projet.

Par ailleurs, si nous voulons sortir de l'empilement des dispositifs, nous devons entrer, non pas dans une logique de projet parce qu'elle ne résoudra pas les difficultés qui ont été exprimées, mais dans une logique d'objectifs. Ces objectifs doivent être réellement opérationnels et chacun pourra se positionner face à eux en fonction de ses prérogatives.

**Francis Lecluse**, *Vice-président du Conseil économique et social régional (CESR)*

Après avoir réalisé l'an dernier une étude, « *Les cohérences éducatives territoriales* », nous avons démontré que, s'il y a effectivement des territoires très vertueux sur le plan de la cohérence, il y a aussi des territoires où il ne passe rien ou alors où les choses fonctionnent de manière très stratifiée.

Nous avons fait quelques préconisations. Les trois acteurs fondamentaux de l'éducation sont la famille, l'école et le temps libre. Ces trois « piliers » ont à leur disposition des dispositifs, mais le pilotage local est souvent de la responsabilité politique de l' élu local. Il se pose alors le problème de la compétence en matière d'éducation. Il n'est pas question de prendre la place des éducateurs, mais de prendre ce rôle de médiation et, tant que l' élu ne



*Atelier 1*  
*Quel pilotage local,*  
*de l'émergence à la mise en oeuvre des projets ?*

s'appropriera pas une compétence d'animation des territoires sur le plan de l'éducation, le territoire fonctionnera de manière empirique, voire ne fonctionnera pas du tout.

Dans ce domaine, la compétence des communes n'est pas une compétence acquise ni déléguée. Comment convaincre les élus de s'approprier cette compétence-là ?

Mais verra-t-on les moyens accordés par l'Etat se réduire si les collectivités territoriales amplifient leurs interventions ?

**Jean-Robert Pelissié**

Les débats à venir vont porter, pour le Grand Toulouse notamment, sur la question des finances. C'est là où il y a des enjeux. Toutefois la démarche de cette intercommunalité n'est jamais partie de ce point de vue, mais d'une volonté commune de mettre en place une politique. C'est le Grand Toulouse qui a abondé financièrement pour développer ces politiques.

**Olivier Noel**

Sur le rôle de l'Etat et ses limites, je crois que l'Etat, depuis toujours, fonctionne sur une logique balistique, c'est-à-dire en visant des publics-cibles. La logique de projet telle qu'elle est en train de s'initier travaille, au contraire, sur les pratiques professionnelles. Comment ces deux modes, autant légitimes l'un que l'autre, vont-ils trouver un point de convergence ? C'est une vraie question. Dans la logique balistique, on est confronté au problème « quantofrénique », de dénombrement, d'objectifs par quantification, sans s'interroger sur la manière de faire.

La balkanisation institutionnelle, le cloisonnement entre le niveau professionnel et le niveau institutionnel, crée de nombreux points de blocage. Comment faire en sorte de travailler ensemble ? et quels sont les supports de ce travail commun ?

Dans ce qui a été évoqué ce matin, les prétextes au travail ensemble étaient nombreux. Autrement dit, on s'autorise rarement à travailler ensemble de manière spontanée et naturelle sans trouver de prétexte pour le faire.

Parmi ces prétextes, citons la charte déontologique, les pratiques d'évaluation lorsqu'elles sont conçues de manière intelligente avec un consultant qui met en place une stratégie « des petits pas ». Il me semble qu'il existe aussi des choses plus concrètes, comme écrire ensemble des cahiers de pratiques ou de procédures pertinentes, ou tout autre chose qui soit un support du travail ensemble.

La clé de la coopération se situe, j'en suis certain, dans ce que chacun s'autorise à faire pour travailler ensemble.



## **ATELIER 2**

### **DU DIAGNOSTIC A L'ACTION : DEFINIR LES ACTIONS EDUCATIVES ET LES MODES D'INTERVENTION**

**Animateur : Didier Dufour**, Chargé de mission IREV

**Rapporteur : Véronique Séhier**, Association Colline

*Cet atelier permet d'apporter des repères complémentaires sur le Projet de réussite éducative ainsi que des expériences et des contributions qui rendent compte de l'état de la réflexion engagée sur les territoires. Enfin, il offre l'occasion de formuler des questions relatives à la mise en œuvre.*

*Le public de 2 à 16 ans couvre des registres d'action très différents, de la petite enfance à l'adolescence, et il s'agit de se représenter concrètement comment les professionnels agissant dans ces registres peuvent travailler ensemble, construire des relations éducatives renforcées. Ils ne partent pas de rien. Ils ont acquis des expériences, qu'il ne s'agit pas forcément de « basculer » dans le nouveau dispositif, mais dont il faut tenir compte. D'où l'importance de bien identifier ce qu'ils sont capables de faire.*

#### **Expérience : Comprendre le territoire avant d'agir**

**Abdelouahab Zahri**, chargé de mission en charge des politiques éducatives à la Ville de Roubaix et membre du bureau national de l'ANDEV (association nationale des directeurs de l'éducation des villes de France).

La démarche de diagnostic et d'analyse a été engagée, à Roubaix, bien avant le Plan de cohésion sociale. Elle s'est mise en place à la naissance des Projets éducatifs locaux, en 1998. La Ville de Roubaix avait alors souhaité mettre en place un projet éducatif qui intègre tous les temps de l'enfant (scolaire, périscolaire et extrascolaire).

Ce projet est par essence territorial, M. Zahri explique que la ville avait repéré que, dans certains quartiers très éloignés des structures culturelles de centre-ville, les enseignants participaient peu aux ateliers qui nécessitaient un déplacement. Le Projet éducatif local devait donc être pensé comme projet de territoire. Par ailleurs, le territoire roubaisien étant concerné à 80 % par la Politique de la ville, toutes les actions menées dans le champ du Projet éducatif local ont, naturellement, été très étroitement articulées aux actions mises en œuvre dans le cadre de la Politique de la ville.

Les diagnostics qui ont, eux aussi, guidé le sens du projet éducatif roubaisien ont porté à la fois sur des thématiques (la culture, l'environnement, le sport, le cadre de vie), sur des publics (les tout-petits, les enfants relevant de l'éducation spécialisée, les jeunes déscolarisés) et sur les actions proposées sur les différents temps de l'enfant, notamment périscolaire.

Les « classes passerelles » sont initiées depuis 1998 pour les enfants de 2 ans, avec l'ensemble des acteurs de la petite enfance. Elles bénéficient aux parents. Ceux-ci s'investissent beaucoup dans la classe, posent des questions sur la scolarité de leur enfant, revendiquent une place dans l'école. Cela influence fortement leur comportement à l'égard de leurs enfants.

Le diagnostic a également montré que les enfants, qui sont passés par ces « classes passerelles » et qui sont maintenant en CE2, ont un écart de moyenne de deux ou trois



*Atelier 2*  
*Du diagnostic à l'action :*  
*Définir les actions éducatives et les modes d'intervention*

points supérieurs à la moyenne de la classe ou à la moyenne REP. Cet écart est fortement marqué en Français, il l'est beaucoup moins en mathématiques. Il est à peu près similaire dans toutes les écoles et semble donc indiquer qu'il y a des résultats globaux significatifs.

Un autre élément de ce diagnostic a porté sur les collégiens déscolarisés, sur trois territoires, afin de connaître le nombre de jeunes concernés, les actions mises en œuvre pour prévenir ce phénomène et les causes de ce dernier. L'étude montre les difficultés sociales et familiales importantes ainsi que celles résultant du rôle des parents dans l'éducation de leurs enfants. Elle indique aussi que les structures qui peuvent prendre en charge ces jeunes déscolarisés sont très rares. Seule possibilité : les re-scolariser dans un autre collège, où le phénomène risque de se reproduire.

Ce diagnostic aide les partenaires à construire leur outil de veille éducative. Mais une autre difficulté se pose : tenir compte des approches et des règles de déontologie de chacun (les travailleurs sociaux, les services du Conseil Général). Néanmoins, ceux-ci bâtissent actuellement, autour de chacun des collèges, une méthode de travail qui permettra de mieux prendre en charge les jeunes déscolarisés.

**Mobiliser les réseaux pour élaborer le diagnostic et préparer l'action**

*Comment l'Education nationale participe-t-elle à ce travail de diagnostic ?*

**Alain Hennebicque**, Inspecteur d'Académie adjoint du département du Pas de Calais, expose sa démarche. Il a commencé, depuis octobre, par diffuser de l'information – notamment sur la lettre de cadrage – dans son réseau et par l'intermédiaire de groupes de travail.

La démarche consiste essentiellement à proposer des cadres pour l'action, puisqu'elle choisit une démarche très décentralisée, dans le but de travailler en partenariat. Elle a également pris des contacts avec différents partenaires avec lesquels elle collabore déjà, tels que la PMI du Pas-de-Calais et les CPAM.

Un cahier des charges a été transmis au réseau. Il porte en premier lieu sur le repérage des jeunes à besoin éducatif particulier. Le principe retenu est de s'appuyer d'abord sur les repérages existants et de mieux les formaliser, et, là où il n'en existe pas, de le mettre en place, en particulier à l'entrée au collège. Il porte aussi sur l'accompagnement, pour lequel le réseau de l'Education nationale ne peut faire que des propositions d'accompagnement médical, social et éducatif. Il préconise notamment des démarches portées sur l'estime de soi, le renforcement de la personnalité, la capacité à choisir, rompant avec les actions occupationnelles.

Sur l'accompagnement éducatif, l'Education nationale et ses partenaires travaillent sur trois projets d'internat éducatif. Elle souhaite aussi travailler sur l'accompagnement scolaire essentiellement hors temps scolaire. Il s'agit plus pour l'instant de réflexions que de propositions précises, note Alain Hennebicque.

Le personnel de l'Education nationale et leurs partenaires doivent se réunir dans huit jours pour faire le point sur le diagnostic et sur les premières propositions d'accompagnement, ainsi que sur la volonté des communes à s'engager, puisque c'est l'une des conditions de la mise en œuvre du Projet de réussite éducative. Ils ont, pour l'instant, pressenti une douzaine de sites sur la cinquantaine de sites possibles.



### Connaître les quartiers et les réseaux : une nécessité ?

**Henri Rutkowski**, signale que le club de prévention lillois, l'association "Itinéraires", réfléchit au diagnostic depuis quelques années et qu'il a instauré des acteurs de liaison sociale (ALS) dans certains collèges, qui sont en lien avec le club. Ce fonctionnement lui permet de prendre rapidement en charge les jeunes en difficulté scolaire et de traiter leur absentéisme.

Cela est possible, précise-t-il, parce que les intervenants du club de prévention connaissent les quartiers et les réseaux. Cette solution n'est pas non plus imparable : on s'aperçoit qu'au bout de sept ou huit ans d'intervention, certains jeunes répètent le même comportement.

Le club de prévention a donc eu l'idée d'ouvrir un centre de jour, dans lequel une équipe accueille douze jeunes en grande difficulté. Ce centre travaille étroitement avec les collèges, les ALS qui interviennent dans les collèges et, surtout, il associe la famille.

### La place des familles : la reconnaissance et la considération ?

Associer la famille et le faire dans la durée est extrêmement important, explique **Henri Rutkowski**. En effet, si le problème de l'absentéisme est réglé au bout de trois mois environ (le centre de jour ne rencontre que 5 % d'absentéisme), si le jeune est réconcilié avec les adultes, en revanche, au terme de trois ou quatre mois, la question de la place du jeune dans sa famille, dans son environnement et dans son quartier, se repose. Les parents peuvent aussi révéler d'autres difficultés très lourdes (inceste, alcoolisme, séparation, etc.).

**Yvan Druon**, Vice-président du Conseil général chargé de l'Enfance et de la Famille et maire de Harnes, insiste, lui aussi, sur la considération des familles. « Les familles ne sont pas que des parents d'élèves. Ce sont des parents », dit-il. Ils n'ont pas à jouer un rôle de substitut d'une éducation, mais ont à assurer une éducation de tous les instants, de la vie quotidienne. « Nous sommes, nous parents, des éducateurs fondamentaux des enfants ». Sans cette considération, les parents ne peuvent pas se situer, selon lui, dans une relation forte avec les autres éducateurs.

Il regrette qu'en plus des trois tiers-temps dont on parle ordinairement - celui des parents, celui de l'école et le temps périscolaire - le projet de loi ignore le temps des enfants de 0 à 2 ans, voire même de l'enfant de avant la naissance, alors que nous savons que les acquisitions fondamentales se font dès le plus jeune âge.

**Pierre Frackowiak**, Inspecteur de l'Education nationale soulève, à son tour, le manque de reconnaissance dont souffrent les parents d'élèves. « Nous avons fait beaucoup d'expériences et nous continuons à en réaliser dans ce domaine et pourtant nous piétons, analyse-t-il. Nous avons encore souvent tendance à considérer que les parents d'élèves doivent être des substituts ou des accompagnants des éducateurs professionnels. Faire les devoirs, apprendre les leçons, etc. Nous savons que cela ne fonctionne pas, parce que jamais les parents de milieux populaires ne sauront faire le soir ce que l'école n'a pas été capable d'enseigner aux enfants pendant le temps scolaire ».

Il ajoute : « Souvent aussi, nous les considérons comme des organisateurs ou des accompagnants de manifestations festives, voire même comme ceux qui aident à trouver des financements complémentaires ».

*Atelier 2*  
*Du diagnostic à l'action :*  
*Définir les actions éducatives et les modes d'intervention*

Et de conclure : « Nous ne respectons pas suffisamment la dignité de chacun des parents en tant que tel, en tant que citoyen, en tant que professionnel, en tant que passionné par un hobby. Le jour où nous réussirons à faire en sorte que les parents d'élèves soient considérés à égale dignité, comme des personnes porteuses de savoir et capables de l'apporter dans un lieu tel que l'école ou le centre social, nous aurons largement progressé ».

**Florence Deleval**, représentante de l'association "Office de la Jeunesse" qui intervient sur le temps libre des enfants à Bruay-la-Buissière, signale que celle-ci conduit un projet depuis plus de 4 ans, appelé "Vivre la famille". Il découle d'un constat très simple : les centres de loisirs et centres de vacances se substituent généralement aux parents dans l'organisation des temps de loisirs de leurs enfants.

Avec ses partenaires de l'UTAS et des CCAS, l'association a monté un projet comprenant une préparation de vacances familiales collectives. L'atelier permanent est complété de temps d'échange et de rencontre entre les parents, ainsi que de loisirs co-éducatifs mis en place par les parents pour leurs enfants.

Quels sont les résultats de cette action ? Des mamans ont arrêté de consommer de l'alcool, elles retournent chez le coiffeur, se promènent au Bois des Dames au lieu d'arpenter les supermarchés, etc. Tout cela change leur vie, croit Florence Deleval.

Elle s'interroge toutefois sur le soutien financier que le Plan de Cohésion sociale peut apporter à ce type d'actions, voyant qu'il faut aller chercher du financement FSE pour faire de l'accompagnement scolaire. Elle doute, par ailleurs, qu'il y ait suffisamment de places pour scolariser les enfants de 2 ans, comme le prévoit le Plan.

**Christian Camerlynck**, Coordonnateur REP à Hem, affirme que dans sa commune, à l'intérieur de l'Education nationale comme à l'extérieur, les acteurs sont convaincus que ce qui porte le plus d'effet sur la réussite scolaire, ce sont les actions menées auprès des parents. Les actions auprès des enfants, c'est le rôle de l'école, qui s'en charge très bien, avec beaucoup de courage, d'abnégation et de motivation, juge-t-il.

Ces actions menées auprès des parents ont été longues à mettre en place et créées de manière empirique. Les partenaires ont d'abord fait en sorte que les parents des milieux les plus populaires se structurent en association pour être représentés. Une association de parents d'élèves s'est ainsi créée, mais ils ont dû la suivre et la guider, pour qu'enfin les parents puissent être représentés et prendre la parole au sein des conseils d'écoles et des conseils d'établissements.

La deuxième étape a consisté à créer, dès 1989, des groupes de parole pour la petite enfance et l'adolescence. Ils sont d'une richesse très prometteuse, annonce M. Camerlynck. Ils font l'effet d'une thérapie, car ils offrent un moment aux parents pour échanger et l'effet de groupe y est déterminant pour libérer la parole. Ces groupes nécessitent néanmoins la présence institutionnelle de professionnels, d'abord perçus par les parents comme une oreille, puis seulement ensuite comme des thérapeutes qu'ils peuvent consulter.

Mais la démarche est très longue à mettre en place, aussi bien pour les tout-petits, avec le psychologue de la PMI locale, que pour les plus grands, avec les psychologues du CMP local. Elle est aussi très longue à maintenir. Certains parents sont venus et ont échappé aux professionnels. D'autres, notamment ceux qui seront visés par le Plan de Cohésion sociale, ne sont encore jamais venus, malgré les démarches qui leur sont adressées.



*Atelier 2*  
*Du diagnostic à l'action :*  
*Définir les actions éducatives et les modes d'intervention*

Un suivi pratiquement individuel de ces familles par des acteurs « non-étiquetés » est absolument nécessaire. Là, l'action a besoin du secteur associatif, indique **M. Camerlynck**.

**Expérience : Du diagnostic à l'action, accompagnement thérapeutique ou éducatif ?**

**Danielle Papiou**, directrice du CMPP de Nanterre,

Les actions mises en place depuis huit ans à Nanterre par le CMPP sont plus d'ordre thérapeutique qu'éducatif. Suite à la demande des enseignants, qui repèrent des enfants en difficulté, mais dont les parents ne consultent pas les structures médico-psychopédagogiques, le CMPP a décidé d'aller vers eux. Il voulait ainsi éviter le placement des enfants dans des structures lourdes et, qui plus est, peu nombreuses.

Le travail ne manque pas : Nanterre compte 85 000 habitants et sept quartiers dont les trois quarts sont situés en zone d'éducation prioritaire. La commune dispose aussi d'un secteur public de psychiatrie infantile qui regroupe deux centres médico-psychologiques et un CMPP de caractère associatif.

Si les parents ne vont pas consulter, il faut aller vers eux, voilà ce que l'équipe de soins s'est dit. Elle a commencé par rencontrer les enseignants de deux écoles d'une zone difficile pour leur proposer d'aider les familles dites "non mobilisables". Le projet est donc né à partir des demandes des enseignants, sur les enfants de 4 ans environ qu'ils avaient repérés comme étant en difficulté. Ce sont eux qui rencontrent les parents et leur proposent une aide, dans le quartier, avec l'équipe d'accueillants.

Dans un lieu à la fois proche des écoles et banalisé, l'équipe soignante a ouvert un groupe thérapeutique dédié à ces enfants. Il lui a fallu trouver des personnels qui acceptent de sortir de leur cadre de travail ordinaire et d'aller au contact des réalités plus extérieures.

Toutes les familles qui n'étaient pas mobilisables auparavant acceptent de tenter l'expérience, probablement grâce au caractère rassurant de la proximité : le lieu est bien repéré et la relation à l'école est un peu modifiée car les enseignants n'apparaissent plus comme des gens qui portent un jugement sur l'enfant, mais comme apportant de l'aide. Ce fonctionnement dans la proximité crée une relation plus banalisée avec le thérapeute et fait sauter ce que les sociologues appellent les "barrières symboliques". Au lieu de se sentir stigmatisées, les familles se trouvent ainsi dans une relation d'aide.

Deux fois par semaine, les enfants viennent voir l'équipe soignante (orthophonistes, psychologues, psychopédagogues, enseignants rééducateurs). Un lien se tisse souvent avec les mères, isolées, repliées sur elles-mêmes et qui cumulent des problèmes sociaux, des histoires personnelles difficiles. Dans ce lieu qui n'est pas repéré comme un lieu de la psychiatrie, où l'on rencontre des soignants probablement un peu différents de ceux qu'on voit dans les structures traditionnelles, quelque chose de l'ordre de la convivialité se joue. Au bout d'une heure et demie, les enfants sont reconduits à l'école par les thérapeutes. Cela aussi crée une relation entre l'enseignant et l'équipe de soins.

Le psychologue écoute les familles environ une fois par mois, servant ainsi de référent, et réalise un bilan sur l'évolution des enfants au moins une fois par trimestre avec l'école. L'action a également des effets sur l'école, au-delà des cinq ou six enfants du groupe, car peu à peu d'autres enfants intègrent le groupe ou les structures de soins ordinaires. Qui plus est, si les familles dont les enfants sont passés par le groupe thérapeutique ont encore



*Atelier 2*  
*Du diagnostic à l'action :*  
*Définir les actions éducatives et les modes d'intervention*

besoin d'une aide par la suite, elles se retrouvent alors tout à fait prêtes à intégrer le circuit ordinaire.

Cette procédure d'exception vise donc à terme le retour dans des processus classiques, précise **Danielle Papiou**.

Pour fonctionner, cette action doit trouver des équipes de soins volontaires. Elle doit allier deux engagements qui, dissociés, sont inopérants et ne font pas venir les familles : d'un côté, les acteurs associatifs de la Politique de la ville, qui sont très engagés dans le lien social et mobilisent toute leur bonne volonté et, de l'autre, des professionnels qualifiés.

Cette action est tout à fait abordable sur le plan financier : le coût du groupe thérapeutique s'élève à 20 € par séance. À titre indicatif, le prix de journée du CMPP est de 80 €, sans parler d'une journée d'hôpital de jour !

**Françoise Caboor**, coordinatrice "petite enfance" pour la ville de Valenciennes, témoigne d'une expérience à laquelle elle a participé à Fourmies. Alors éducatrice de jeunes enfants, elle a travaillé main dans la main avec une directrice d'école. L'aspect humain de cette rencontre a été déterminant.

Ensemble, elles ont réalisé des choses simples, mais très efficaces. La directrice avait, par exemple, constaté de la violence physique dans son école, de la part des adultes envers les enseignants et des enfants en grande difficulté. Françoise Caboor, elle, travaillait sur la parentalité. Elles ont monté un projet commun : elles invitaient les parents, dont les enfants fêtaient leur anniversaire dans le mois, à élaborer un goûter d'anniversaire et à le partager dans la classe, avec les enfants, les enseignants et les parents. 98 % des parents étaient alors présents.

Elles ont aussi organisé des sorties familiales, qui ont eu énormément de succès et auraient pu servir de passerelle vers des groupes thérapeutiques. « Quand nous parlons de familles non mobilisables, il faut savoir sur quoi nous les mobilisons, affirme-t-elle. Nous ne leur avons rien demandé de très compliqué, mais seulement d'être présentes pour leur enfant, dans un moment de convivialité ».

**Danielle Papiou**, « La bonne volonté est une bonne chose, mais amener des parents à participer à des activités au sein du collège ou à faire des sorties éducatives, est tout à fait important, mais n'a rien de thérapeutique ». Thérapeutique veut dire ici travail d'écoute des familles, de ce qu'elles ou leurs enfants ont vécu, qui requiert des savoirs et savoir-faire professionnels. En parallèle des actions culturelles, éducatives ou sociales, il y a donc nécessité, pour elle, de travailler en partenariat avec les enseignants, l'assistante sociale ou le service de l'aide sociale à l'enfance, pour ces familles qui ne vont pas naturellement vers les structures classiques. Cette approche de proximité doit être individualisée et protégée par la discrétion.

### **Un projet d'école à part : rendre l'enfant disponible pour les apprentissages**

**Lorenzo Cristante**, chargé de mission du GIP DSU Val de Sambre, rappelle que le GIP Sambre-Avesnois a proposé, avec un certain nombre de partenaires, un site-pilote qui se voulait une école nouvelle. Elle était à la fois nouvelle dans ses mesures, sa structure, son fonctionnement et son partenariat.



*Atelier 2*  
*Du diagnostic à l'action :*  
*Définir les actions éducatives et les modes d'intervention*

L'Education nationale, le centre social, les écoles et les villes souhaitent rendre l'enfant disponible aux apprentissages et donc traiter au préalable les problématiques de citoyenneté, de difficultés scolaires, de violence, de relations école-famille, de parentalité, de santé, d'immigration, etc.

Ce site-pilote est un ensemble éducatif large, comprenant une école maternelle, une école primaire, un collège, un centre social, une bibliothèque, une maison de la petite enfance, un club de prévention et toutes les associations qui traitent de l'éducation, sans oublier les parents. Tous ces leviers ont vocation à être actionnés en même temps avec l'objectif de s'ouvrir aux autres : l'école sur le quartier, sur la ville, sur le travail en partenariat... Le quartier doit aussi s'en trouver sécurisé, pour permettre à chacun d'y trouver sa place, notamment aux parents.

Les sites ont été choisis en fonction des difficultés présentées par les publics repérés (violence, échec scolaire, désengagement des parents).

La situation financière ou le manque de réflexion de fond ont contraint les initiateurs à mettre un terme à l'expérimentation. Toutefois, sur le site de Fourmies, la mobilisation s'opère maintenant autour de la mise en œuvre des équipes de réussite éducative.

### **Des partenaires pour le Projet de réussite éducative ?**

**Catherine Estaquet**, chef de projet Politique de la ville à Valenciennes, affirme que l'intervention de l'AFEV<sup>4</sup> a fait, dans sa ville, l'effet d'un déclic pour réaliser le diagnostic partagé avec tous les partenaires qui gravitent autour de l'éducation de l'enfant, y compris les parents.

L'arrivée de l'AFEV à Valenciennes a effectivement permis de réunir les partenaires concernés : les six centres sociaux des six quartiers prioritaires de la Politique de la ville, l'Education nationale, les travailleurs sociaux de la direction territoriale du Département, les équipes PMI et les clubs de prévention. L'objectif : dissiper la méconnaissance sur ce qui se fait avant l'école, après l'école, par qui, avec quels professionnels, quels objectifs ?

Elle explique que les partenaires « prescrivent » aux étudiants des enfants qui présentent un potentiel, mais où on observe que la famille n'utilise pas le livre, « n'éveille » pas l'enfant au langage, etc. Cette prescription passe par les enseignants, mais pas uniquement : par les médecins également, les équipes PMI ou les travailleurs sociaux. Ceux-ci émettent également une liste d'items sur lesquels l'étudiant devra agir. Le lien avec la famille passe donc par les prescripteurs qui travaillent avec elle pour que l'étudiant puisse ensuite se rendre à leur domicile, auprès de l'enfant.

Si la famille refuse d'accueillir le jeune, les partenaires utilisent des lieux tiers, tels que les centres sociaux, où les psychothérapeutes prennent le relais.

---

<sup>4</sup> Les bénévoles peuvent soutenir les partenariats dans le projet. L'AFEV (Association de la fondation étudiante de la ville) fait en effet intervenir des étudiants volontaires et bénévoles dans des actions de solidarité et d'accompagnement à la scolarité. Certains interviennent au domicile de l'enfant, dans des familles en grande difficulté et les résultats sont positifs.

*Atelier 2*  
*Du diagnostic à l'action :*  
*Définir les actions éducatives et les modes d'intervention*

**Isabelle Courbot** directrice de la *Compagnie du Moment*, se demande comment elle peut intégrer le Projet de réussite éducative dans la mesure où ses actions éducatives ont déjà apporté la preuve de leur efficacité.

En effet, la compagnie intervient dans les collèges, où elle utilise l'expression théâtrale et corporelle au service du développement de soi. Son action se situe à la croisée des champs pédagogique, éducatif, thérapeutique et culturel.

Depuis trois ans, elle intervient dans une classe de 4<sup>ème</sup> SEGPA sous forme d'ateliers, à raison d'une dizaine de séances annuelles. Elle travaille spécifiquement sur les règles de vie en classe, la cohésion du groupe-classe, les limites et la prévention de l'agressivité et de la violence. Au sein du même collège, elle intervient également auprès des classes de 5<sup>ème</sup> sur la prévention des délits à caractère sexiste.

### **La réussite éducative plus large que la réussite scolaire**

**Damien Carême**, maire de Grande-Synthe et conseiller régional délégué au renouvellement urbain fait le distinguo entre la réussite scolaire et la réussite éducative.

L'Education nationale est évidemment un partenaire privilégié de la collectivité et cette dernière doit mettre à sa disposition tous les moyens qui lui sont nécessaires. Mais, selon lui, le dispositif de réussite éducative dépasse le cadre de l'école. Par conséquent, il faut absolument mettre en cohérence toutes les actions qui sont menées par les différents acteurs, dont l'Education nationale. Nous ne pouvons accepter que la synergie ne fonctionne pas et que les problèmes ne soient pas résolus sur le fond, malgré tous les dispositifs mis en place. Il estime donc fondamental de mettre tous les partenaires autour de la table et de construire une véritable politique partenariale.

Le porteur de cette politique, c'est, selon lui, le maire, parce qu'il est responsable de l'ensemble de ces politiques et pas seulement de la politique scolaire. Il ne peut se lancer dans la démolition-reconstruction si, à côté de ça, il ne mène pas de travail auprès des familles : ce serait un échec supplémentaire de la Politique de la Ville, dit-il.



## **ATELIER 3**

### **LE MONTAGE DU PROJET**

**Animatrice : Anne Sophie Mazé**, membre du bureau national de l'ANDEV, Directrice de l'enfance et de la jeunesse, Ville de Dunkerque

**Rapporteur : Françoise Morassutti**, Responsable de l'UTASS Bruay-la-Buissière

*En attendant les décrets d'application sur le montage et la mise en œuvre concrète du Projet de Réussite éducative, une note de cadrage est parue, en février dernier, sur le site Internet du ministère de la Ville. Elle a permis de préciser les objectifs du dispositif et surtout la méthode d'élaboration du Projet local de Réussite éducative,*

*Une quarantaine de villes (au 31 mars 2005 N.D.L.R) ont déjà manifesté leur intérêt pour cette démarche qui vise « à accompagner dès la petite enfance des enfants et des adolescents présentant des signes de fragilité et de retard scolaire, en cherchant à prendre en compte la globalité de leur environnement ». De nombreuses zones d'ombre subsistent néanmoins autour de ce dispositif, notamment sur les règles d'organisation et de fonctionnement des établissements supports de ce dispositif.*

*« Quels choix, quelles responsabilités, quelles modalités de mise en œuvre, quelles adaptations ? Autant de questionnements que les intervenants ou témoins vont s'efforcer d'enrichir, au regard de leurs expériences et de leur avancement dans ce dossier? »*

#### **A propos des structures juridiques**

L'EPLCE (Etablissement Public Local de Coopération Educative), nouvelle structure de type établissement public dédiée à la réussite éducative, n'est pas encore applicable puisque son décret est toujours en élaboration selon Yves Goepfert.

Les prérogatives de l'EPL (Etablissement Public Local d'Enseignement) viennent, elles aussi, d'être amendées : l'Education nationale a demandé de rajouter au décret de 1985, au point 8 de l'article 2 après « à l'intention des élèves », la mention « ainsi que les actions d'accompagnement qui s'inscrivent dans le cadre de la mise en œuvre des dispositifs de réussite éducative définie par l'article 128 de la loi du 18 janvier 2005 ».

Les compétences de l'EPL sont ainsi optionnelles, explique Yves Goepfert, et décidées sur délibération de son conseil d'administration.

La loi établit le principe de l'élargissement de la composition de la Caisse des écoles et le décret ira encore plus loin. À son comité ordinaire, il adjoint un conseil consultatif qui inclut le maire (président de fait), le président du Conseil général ou son représentant, l'Inspecteur d'Académie ou son représentant, deux représentants de l'Etat désignés par le Préfet, un médecin désigné par le Directeur départemental des Affaires sanitaires et sociales, le président de la CAF ou son représentant, le directeur d'école de la commune ou d'une des communes concernées, un chef d'établissement ou – à défaut – un enseignant désigné par l'Inspecteur d'Académie, un représentant des parents d'élèves siégeant dans l'un des conseils d'école, un représentant des parents d'élèves siégeant au conseil d'administration d'un EPLE s'il y en a un. Il peut aussi comprendre, à leur demande, un représentant des associations oeuvrant dans les domaines éducatif, culturel, périscolaire, sportif, social, sanitaire, désigné par le maire ou par le président d'établissement de coopération

intercommunale. Cet outil est, dès à présent, mobilisable, avant même la parution du décret d'application.

Au même titre qu'il existe des GIP DSU, des GIP dédiés à la réussite éducative peuvent être créés. Le format est identique ; seuls, leur objet et la composition de leur conseil d'administration diffèrent.

Il est possible de s'appuyer sur un GIP DSU, puisqu'on considère que le Plan de cohésion sociale est l'un des volets de la Politique de la Ville. Il faudra, dans ce cas, modifier la composition de son conseil d'administration.

La structure porteuse peut également être un CCAS, puisque doté d'une comptabilité publique.

Autre option possible, mais provisoire : la gestion communale directe. Seulement, cette alternative est soumise à une condition : le Conseil municipal doit s'engager par délibération à mettre en place une des structures juridiques prévues par la loi dès que possible ou, un autre type d'établissement conforme aux exigences.

Quel que soit le support juridique retenu, il doit être unique à l'échelle d'un territoire et fédérer plusieurs projets. Mais cette cohérence territoriale n'empêche pas que les actions soient déclinées différemment en fonction des zones géographiques.

### **Les termes du choix, vus d'une collectivité locale : La ville de Roubaix**

#### **Alain Vantroys** : *Directeur Général Education Jeunesse*

La Ville de Roubaix ne souhaite pas confier le portage du Projet local de réussite éducative à un établissement public d'enseignement, autrement dit à un collège. Les collèges étant nombreux dans la commune, le choix de l'un d'eux aurait été forcément réducteur et sa vision du territoire roubaisien partielle. Dans cette hypothèse, le choix d'un lycée aurait été plus approprié.

Mais finalement, la Ville a saisi pour l'instant l'opportunité offerte par l'Etat de gérer les moyens du projet sur son propre budget. Cette solution est possible à titre transitoire et à condition que la Ville prévoie, à terme, une autre organisation ; c'est le cas de Roubaix, qui souhaite instituer un établissement public de coopération éducative, dès que les textes seront publiés. Ce type d'établissement lui semble être le plus à même de gérer les équipes des différentes structures qui seront impliquées dans le dispositif.

En attendant de connaître le détail des modalités de constitution de l'EPLCE, Roubaix a donc décidé de remettre en chantier l'élargissement des compétences de la Caisse des écoles. Cette dernière a été créée à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle pour l'achat de vêtements, de chaussures ou de fournitures scolaires. Employée ensuite sur des actions d'accompagnement éducatif, elle n'a jamais travaillé sur la notion de projet éducatif.

En accord avec la volonté des élus roubaisiens, la Caisse des écoles pourrait comprendre le Projet éducatif de la ville de Roubaix dans son ensemble - intégrant donc les moyens dus au titre du Plan de cohésion Sociale - mais aussi le Contrat éducatif local, le Contrat local d'accompagnement scolaire et toutes les composantes du Projet éducatif de la ville. Cette compétence très large permettrait ainsi d'intégrer les prochains dispositifs éducatifs, si de nouveaux naissent par la suite.

Cette évolution dans la prise de compétence induite par la décentralisation, est plus avancée dans certaines collectivités, comme ici à Roubaix. Elles ont délibérément conçu un Projet éducatif local, encouragées par l'Etat depuis le développement des CEL. Elles se risquent aussi à donner un infléchissement à la politique éducative sur leur territoire, alors qu'il y a encore dix ans, elles intervenaient en complément à l'école, en se préservant bien de toute intervention sur les questions pédagogiques.

D'autres éléments sont à considérer pour rendre le dispositif opérationnel : Quelle articulation construire avec les partenaires de la structure de gestion ? La réflexion piétine dans l'attente des textes officiels. Dans sa version actuelle, la Caisse des écoles de Roubaix met en présence des élus et des parents d'élèves. Deux options existent pour l'avenir. Aux intervenants qui ont une voix délibérative, elle pourrait associer les représentants d'autres structures, qui auraient une voix consultative, mais seraient présents aux délibérations. C'est l'hypothèse faible. L'hypothèse, forte rejoint ce que les textes vont proposer, elle consiste à réunir dans un comité consultatif l'ensemble des partenaires. Les délibérations à caractère décisionnaire seraient alors prises sur l'avis de ce comité.

Ce partenariat évitera d'ailleurs tout risque de pilotage autocratique. D'ailleurs, la note de cadrage distingue très nettement ce qui est de l'ordre de l'administration du projet et ce qui relève de sa mise en œuvre. En effet, les situations ne seront pas débattues au sein du conseil d'administration, mais uniquement par le réseau des professionnels.

### **Les avantages et les limites d'un choix**

**Michel Durand**, Inspecteur d'Académie Adjoint indique que l'inspection académique n'a pas de préférence pour l'une ou l'autre des solutions prévues par la loi. Le choix dépendra, selon lui, des dispositifs déjà existants dans les communes (Caisse des écoles ou dispositif de type Politique de la ville).

Là où il n'existe aucun autre support administratif de gestion, elle préfère que ce soit l'EPL qui soit mobilisé. **Michel Durand** met, toutefois, en garde quant au risque de voir l'Education nationale s'approprier le dispositif et voir s'exprimer des rapports de force parfois extérieurs au sujet.

Il insiste pour que l'école ne s'approprie pas les besoins, même si elle en a incontestablement, et pour qu'elle se place plutôt dans la logique du service pour tous. Il met ensuite l'accent sur ce qui différencie l'action ordinaire de l'établissement et les actions de la réussite éducative : « l'hyper-ciblage » des publics. « Pour les troubles du langage, ce sont quelques enfants de maternelle pour lesquels on pourra payer des vacances ou des compléments à la CMU sur des interventions d'orthophoniste. Pour l'accompagnement scolaire, on pourra très bien imaginer que, dans l'école ou dans un collège, il y ait des études pour tous, mais qu'on ait des dispositifs très spécifiques sur des enfants bien ciblés. Si l'on parle de politique culturelle et sportive sur un quartier donné, il y aura ce que j'appellerais la politique générale et, éventuellement, un certain nombre d'actions qui seront faites au profit de certains élèves plus particulièrement. Ça pourrait être une participation financière à des activités qu'ils ne peuvent pas s'offrir ou des activités spécifiques pour des besoins particuliers, notamment relatifs au comportement ou à la santé. Il faudra que ce soit quelque chose qui ait des objectifs précis, même si on va au-delà d'enfants hyper-ciblés ».

Voilà donc l'une des grandes difficultés du Projet de réussite éducative : il n'a pas vocation à faire naître des ateliers de plus dans le temps de l'école, mais doit conduire à des interventions sur des besoins identifiés pour des élèves et leur famille, qui leur servira de base à une meilleure réussite.

**Yves Goepfert** précise que la loi laisse les acteurs choisir l'une ou l'autre des quatre possibilités, pour coller au plus près des contextes locaux, la préférence de la DIV va aux structures créées ad hoc, l'EPLCE et le GIP dédié aux questions éducatives. Dans ces deux cas, les structures juridiques n'ont pas d'antériorité qui pourrait fausser les représentations des acteurs sur le rôle de ladite structure.

L'EPLCE est un recours possible, à condition qu'il y ait un accord de l'ensemble des partenaires sur la base d'un projet effectif; ce qui représente une difficulté indéniable. Mais l'établissement scolaire du second degré présente l'avantage de détenir des savoir-faire en matière de gestion, compétences qui manquent parfois aux collectivités ou qui seraient trop lourdes à mettre en œuvre (ce qui peut être le cas dans les plus petites communes). Toutefois l'établissement n'a pas toujours la capacité à servir de support juridique au Projet de réussite éducative, dans la mesure où il ne dispose pas forcément d'agence comptable. L'établissement scolaire peut rencontrer, en outre, des difficultés à mobiliser les partenaires éducatifs du quartier et de la commune.

### **Les moyens pour mobiliser les acteurs**

#### **Michel Durand**

Le Principal de collège, surtout quand il ne peut compter ni sur un adjoint ni sur un CPE, porte une charge extrêmement lourde et doit occuper tous les champs. Le champ de la politique éducative et pédagogique avec la détermination des besoins et le champ de la responsabilité institutionnelle avec la construction d'une politique globale. Dans le même temps, l'appareil médico-social de l'Education nationale doit également être mobilisé en premier, estime-t-il, ainsi que les partenaires des cellules de veille éducative lorsqu'elles existent.

#### **Michel Genty**, *Chargé de mission Conseil Général du Pas-de-Calais pour le développement des politiques sociales sur le territoire*

Comment faire pour que l'outil de gestion soit bien au service d'un projet porté à égalité par l'ensemble des partenaires ? Si l'Education nationale prend en main le dispositif, il faudra déterminer de quelle manière elle travaillera en partenariat avec les autres acteurs. Les associations, les services municipaux pourront-ils participer au ciblage des enfants ?

#### **Michel Massonat**, *Principal du collège Jean Jaurès de Lens*

L'Education nationale n'est pas capable de gérer seule les 10 à 15 % d'élèves qui présentent des caractères particuliers. La preuve : ciblés en primaire, ces enfants se retrouvent dans les mêmes situations à l'entrée du collège. Elle doit, selon lui, impérativement associer les familles : « on ne gère pas un élève en grande difficulté sans gérer en même temps le problème de sa famille ».

Il signale, à titre d'exemple, qu'à Lens, chaque collège dispose d'une Maison des parents. La Municipalité met trois salles à la disposition des enseignants et des autres partenaires éducatifs (UTAS, bailleurs sociaux) pour qu'ils accueillent les parents en difficulté.

**Cécile Bourdon, déléguée territoriale de l'AFEV**

L'AFEV, s'est sentie en phase avec les objectifs du programme de réussite éducative, les publics visés et la manière de les dépister. Les membres de l'association ont également le sentiment d'avoir pris de l'avance sur la logique de pilotage global puisque, au moment où ils ont mis en œuvre un projet d'accompagnement à la scolarité sur le bassin minier, l'ensemble des partenaires s'est associé au diagnostic, puis s'est doté d'un comité de pilotage chargé d'évaluer régulièrement et de réviser le projet.

Un partenariat intercommunal existant sera-t-il compatible avec le programme de réussite éducative. Des modes de coopération fonctionnent déjà bien à ce niveau aujourd'hui.

**Yves Goepfert**

Les projets intercommunaux sont parfaitement acceptables. Les projets du Grand Toulouse, de Grenoble, d'Angoulême et de Bordeaux montrent la voie. « La démarche intercommunale est un vrai levier ». Ceci dit, la portée des actions doit quand même concerner des territoires identifiés dans une géographie resserrée.

**Michel Genty**

Des mobilisations existantes doivent servir. À Boulogne-sur-mer, un Inspecteur de l'Education nationale a proposé à l'ensemble des enseignants de l'école primaire de passer une semaine au centre social ; ils y ont découvert le quartier autrement et les animateurs du centre social ont mieux compris la mission des enseignants. À Berck et Etaples, les différentes structures intervenant autour des classes-relais ont mené un travail de connaissance réciproque et ont commencé à établir des liens de coopération permanents en se rencontrant chaque mois. Le personnel des unités territoriales a participé aux commissions du collège, tandis que les personnels de services sociaux du collège ont intégré les commissions de prévention des UTAS.

Cette vision commune a permis de constater que des actions manquaient et que d'autres étaient inadaptées. Le Principal du collège de Berck, son équipe éducative et les personnels de l'UTAS ont notamment inventé l'"internat de proximité", un dispositif qui évite à l'enfant d'aller en établissement spécialisé et de quitter son lieu de vie pour l'internat scolaire. Ce fonctionnement, inédit et tiré de la réalité locale, permet de placer l'enfant jusqu'à six semaines dans son collège et de le faire retourner chez lui en fonction de la situation familiale.

**Yves Goepfert**

L'évolution des modes de travail, plus enclins aujourd'hui au dialogue et à la coopération, montre que les acteurs ont anticipé sur la loi. La souplesse proposée à travers la mise en œuvre des structures juridiques devrait permettre de pérenniser ces modes de coopération existant localement.

**Les modalités de financement**

**Yves Goepfert**

Le Projet de Réussite éducative introduit aussi une évolution des modalités de financement. Ce seront dorénavant des projets, et non plus des actions, qui seront financés. Certes, les actions seront examinées, mais le financement sera accordé sur la base d'un projet comprenant des objectifs. La note de cadrage précise qu'il existe des indicateurs nationaux obligatoires, que pourront compléter des indicateurs qualitatifs locaux.

Ce cadre crée des marges de manœuvre nouvelles pour les acteurs, mais simultanément aussi des responsabilités nouvelles. Celles-ci seront collectives, puisque le projet est imputé au conseil d'administration ou au comité de la structure juridique porteuse.

Le projet est porté par la structure juridique et ses instances décisionnelles. Il est instruit par l'Inspecteur d'Académie et le Préfet, au regard de sa conformité aux objectifs et au budget. Il est ensuite transmis à la commission nationale de la DIV, qui le valide dans ses grandes lignes et l'ajuste avec les acteurs locaux. Puis, sur cette base, le Préfet reçoit une délégation de crédit et signe une convention pluriannuelle avec la structure juridique porteuse.

Les financements du Plan de cohésion sociale ne peuvent se confondre avec les crédits ZEP ou ceux du fonds interministériel des villes (FIV). L'utilisation des fonds du Plan de cohésion sociale (62 millions d'€ en 2004, 174 en 2006 et 411 pour les trois années suivantes) feront l'objet d'un suivi mensuel. L'Etat s'engage donc bien à payer chaque année, mais ne fixe pas d'entrée de jeu les montants qui seront attribués pour toute la durée du projet. L'engagement est pluriannuel, mais l'attribution budgétaire est annuelle.

Un décret a institué une indemnité de vacation pour les collaborateurs occasionnels aux Projets de réussite éducative. Qu'ils soient issus de la Fonction publique d'Etat, agents non titulaires ou contractuels, les intervenants percevront ainsi la même base de rémunération, quels que soient leur statut et leur qualification.

Concernant la prise en charge des élèves en classe-relais, les financements spécifiques (Education nationale, PJJ, Politique de la ville) ne relèvent pas de la Cohésion sociale. En revanche, des élèves de classes-relais et leur famille pourront être pris en charge par le volet santé du Plan de Cohésion sociale. Un exemple : un enfant de classe-relais dont les difficultés relèvent d'un psychologue ou d'un pédo-psychiatre sera éligible.

### **Ils ont dit aussi...**

#### ***Yves Goepfert***

Au-delà de la réponse à une nécessité du moment, pour faire venir les fonds du Plan de cohésion sociale, on relève un enjeu stratégique. En effet, si l'idée réussit, elle a vocation à porter l'ensemble d'une démarche éducative à l'échelle d'un territoire communal ou intercommunal. Derrière l'initiative de la loi de mettre en place un Programme de Réussite éducative, il y a l'occasion rêvée d'insuffler de la cohérence, de la simplification, comme les collectivités l'ont souvent demandé.

#### ***Michel Durand***

C'est sur la santé que M. Durand situe la priorité du Plan de cohésion sociale. La notion de parentalité est aussi cruciale. Aider les parents à être parents, cela nécessite de son point de vue d'avoir des lieux d'écoute et de rencontre des parents dans les écoles et dans les quartiers. Ils pourraient ainsi travailler sur l'absentéisme scolaire, premier symptôme d'un déséquilibre familial plus lourd, et sur l'autorité parentale.

#### ***Xavier Lionet, Fédération des sociaux du Pas-de-Calais et de la Coordination des réseaux d'appui à la parentalité***

Le projet de réussite éducative ne risque-t-il pas de laminer les autres dispositifs qui ciblent ce même objectif mais pour un public plus large que les jeunes les plus en difficulté ?, Le

Projet de Réussite éducative peut-il être élargi à toutes les familles, tout en consacrant le cœur de son action à celles qui présentent le plus de difficultés.

**Yves Goepfert**

Cette politique est coordonnée à la démarche plus globale de Projet éducatif local, d'un point de vue méthodologique tout au moins. La synergie entre le Projet de réussite éducative et le PEL, mais aussi tous les autres dispositifs éducatifs, sera encouragée. Si la nécessité est d'abord de "mettre le paquet" sur certains territoires et certains jeunes, ce plan a ensuite vocation à s'étendre plus largement sur le territoire.

*La prise en charge des enfants et  
des jeunes les plus en difficulté :  
Où en sommes nous ?*

## **LA PRISE EN CHARGE DES ENFANTS ET DES JEUNES LES PLUS EN DIFFICULTE : OU EN SOMMES NOUS ?**

**Francis Vercamer**, député-maire de Hem et membre du Conseil national des villes

**Cédric Meurisse**, Inspecteur de l'Education nationale du 1<sup>er</sup> degré Roubaix

**Isabelle Sagnet**, Responsable Association « Lis avec moi », ADNSEA.

Le maire d'une commune, un inspecteur de l'Education nationale et un opérateur associatif font le point sur ce qu'ils ont réussi et où ils en sont dans la mise en œuvre de politiques éducatives. Aujourd'hui, comment aller plus loin et quelles sont les conditions qui permettront d'utiliser le dispositif de réussite éducative pour rendre l'accompagnement des jeunes et de leurs familles plus efficace?

### **Francis Vercamer**

Hem est une ville de 20 000 habitants, avec un quartier commun à Roubaix qui présente des difficultés en termes d'habitat, de population et d'indicateurs sociaux. La commune est en Politique de la ville depuis vingt ans et rien n'a vraiment avancé. Si cela n'est pas tout à fait vrai, c'est l'impression que cela donne. Certaines choses ont évolué, mais elles sont souvent imperceptibles parce que quelques événements ou difficultés notoires cachent cette évolution.

Nous avons bâti, il y a quelques années, un Projet éducatif local qui avait pour ambition de travailler sur les trois temps de l'enfant, à travers tous les dispositifs existants. Nous voulions appréhender la globalité de l'enfant avec ses difficultés. A partir de ce Projet éducatif local, nous avons signé un Contrat éducatif local, dont l'organisation était assez simple : il comprenait un comité de pilotage dans lequel des acteurs venaient témoigner de leur expérience. Il a bien fonctionné dans sa mission de diagnostic partagé, d'état des lieux, de vision à laquelle on voulait arriver, indépendamment des options politiques ou des clivages. L'intérêt était celui de l'enfant et je pense que ça a été fait assez intelligemment.

Ce qui a pêché, c'est l'opérationnel. Chaque fois qu'il s'agissait de proposer des actions, chacun avait tendance à revenir à sa chasse gardée, à son domaine de compétences, en essayant d'accaparer les moyens mutualisés. Puis, les crédits s'amenuisant, la réflexion et l'action sont restées inachevées.

Nous avons donc été déçus par le Contrat éducatif local, auquel je croyais beaucoup comme les différents acteurs. Nous n'avons pas obtenu la mobilisation de moyens, ni la mutualisation des objectifs ni la coopération de l'ensemble des institutions pour atteindre ces objectifs. Nous avons plutôt affaire à des actions personnelles, sans véritable mutualisation et coopération des acteurs. Je prends l'exemple de la prévention de la délinquance et son principe de confidentialité : si elle tait les problèmes, les autres acteurs ne peuvent les partager et donc trouver l'action adéquate.

Cette complexité n'est pas propre au CEL, elle est liée à notre fonctionnement, dans lequel chacun a tendance à garder sa compétence pour se faire valoir. Il manquait aussi un pilote défini, qui coordonne l'ensemble des compétences.

Mais il y a des choses qu'il ne faut pas faire. Par exemple, éviter de mélanger, dans un seul lieu de réflexion, celui qui finance, fait le diagnostic et a la compétence, et celui qui se charge de l'opérationnalité. Etre juge et partie est extrêmement préjudiciable ! Cela ne permet pas d'avoir une vision claire et extérieure de la situation. Une dichotomie entre le



*La prise en charge des enfants et  
des jeunes les plus en difficulté :  
Où en sommes nous ?*

conseil d'administration, qui valide les orientations, et le comité de pilotage, qui prépare et fait des propositions, est donc indispensable.

Par ailleurs les décideurs n'osent pas dire non et c'est seulement une fois que les actions leur sont présentées qu'ils les rejettent. Le calendrier voulant que les réponses n'arrivent qu'en juin pour un comité de pilotage qui a eu lieu en janvier, les actions ont déjà démarré quand elles peuvent être rejetées. Elles s'arrêtent alors en cours de réalisation, parce que les financements ne sont pas arrivés. Ce fonctionnement démotive tout le monde.

Donc c'est compliqué, parce qu'il est arrivé que le comité de pilotage donne un avis favorable, et qu'ensuite les institutions pourtant impliquées dans ce comité donnent un avis contraire à l'instruction.

Mais il faut continuer à essayer de mettre tout le monde autour de la table, selon les deux systèmes évoqués (conseil d'administration et comité de pilotage). Nous devons aussi réfléchir ensemble à l'addition des compétences et non à leur substitution. Aujourd'hui, quand quelqu'un apporte des moyens, la tendance consiste à en retirer d'autres pour les redéployer ailleurs. Il faut donc bien additionner les moyens, les compétences et les actions, de façon à obtenir un diagnostic partagé et une politique de résultats, c'est-à-dire un bilan clairement affiché, en termes qualitatifs et quantitatifs.

Aujourd'hui, cette notion de bilan quantitatif fait défaut au sens d'avoir des objectifs fixés sur un nombre de personnes à suivre, par exemple faire baisser le nombre de jeunes illettrés.

Et ce n'est pas parce que nous avons échoué que nous devons arrêter ! Peut-être faut-il renforcer les moyens, peut-être faut-il changer de méthode... L'objectif n'est pas de sanctionner, mais éventuellement de réorienter, parce que nous ne sommes peut-être pas dans le bon chemin.

Sur la question du pilotage, seul un élu a la légitimité démocratique et la responsabilité qui s'y attache. Il faut donc déjà que le pilote soit un élu. Ensuite, il faut de la proximité. Le plus proche, c'est le maire.

Les habitants ont l'habitude de venir voir le maire pour leurs problèmes de logement, d'emploi ou de voisinage. Ils viennent le voir parce qu'il est le plus proche et que c'est celui auprès duquel ils espèrent avoir une réponse rapide.

Le pilotage peut se définir ainsi : Il s'agit d'un pilotage partenarial pour fixer les orientations ensemble et les arrêter clairement. Mais un pilote est nécessaire pour une raison de clarté, parce que si personne ne synthétise, personne ne sait où aller et chacun repart avec sa propre interprétation de ce qui s'est dit. Il faut donc que quelqu'un fasse une synthèse et assume la responsabilité de l'action.

**Cédric Meurisse,**

À Roubaix, ce qui est déjà acquis, c'est la culture du partenariat. Cette commune s'est réellement approprié la question éducative et sa démarche autour du Projet éducatif local est déjà bien avancée.

Son comité de pilotage est déconcentré et fait parfois des choix de thématiques. Du point de vue technique, les pas les plus importants ont été faits, même s'il reste des choses à affiner. L'évaluation conjointe des actions est partagée.



*La prise en charge des enfants et  
des jeunes les plus en difficulté :  
Où en sommes nous ?*

Nous disposons depuis bien longtemps de plusieurs dispositifs co-pilotés, comme les classes-passerelles qui ont été pionnières sur la question du repérage des élèves fragiles, ainsi que le DIRE (dispositif d'insertion roubaisien en éducation), qui montre le partenariat entre une ville et l'Education nationale dans le cadre de l'adaptation et de l'intégration scolaire, ce qui est relativement rare.

Donc, en ce qui nous concerne, nous ne rajoutons pas un nouveau dispositif éducatif. Le Projet de réussite éducative sera « hébergé » dans le cadre d'un Projet éducatif local, que ce soit en matière de comité de pilotage ou de projet en général.

Les acquis de l'Education Nationale sont importants. En matière de prise en charge des groupes, elle progresse énormément dans la différenciation. Il existe des actions avec les personnels des réseaux d'aide, donc des personnels spécialisés. En outre, des projets d'intégration habituent le personnel de l'Education nationale à agir plus finement autour des enfants. Un autre élément important réside dans la qualité de la relation enseignant-élève. En effet la qualité du vécu scolaire de l'enfant participe à ses progrès.

Concernant les points de blocage, il est vrai que nous avons des difficultés à rendre opérationnels les comités de pilotage des Contrats et Projets éducatifs locaux. Ils existent, mais l'acte éducatif s'y partage encore peu. Néanmoins, des évolutions sont en cours. Certains comités de pilotage se sont adossés aux Conseils d'école, qui se sont de ce fait élargis.

La prudence des enseignants et des directeurs, qui s'interrogent sur le temps nécessaire pour tenir des réunions sur les situations d'élèves ou de familles, constitue un autre point de blocage. Les directeurs seront-ils en capacité, compte tenu du temps dont ils disposent, de prendre réellement part au Projet de réussite éducative ?

L'Education nationale sait, depuis longtemps, repérer les enfants en difficulté. Mais les maîtres de maternelle, qui constatent parfois des choses, déplorent qu'elles ne soient pas traitées dans la durée. Nous n'avons pas le droit à l'erreur car il faut convaincre maintenant qu'il va y avoir des repérages et qu'on sera en mesure de mettre en place les modalités de traitement et surtout d'accompagnement des familles. Si nous voulons mobiliser les directeurs et les enseignants sur ces questions, nous devons élaborer des stratégies tout à fait affûtées là-dessus.

Dernier point de blocage que je souhaite évoquer : notre faible expérience dans la mobilisation des familles en grande précarité. Nous savons attirer des parents dans les écoles, mais jamais ceux qu'on aimerait y voir en priorité. C'est une difficulté, des professionnels en font leur métier mais ce n'est pas celui de l'Education nationale.

Sur les modes d'actions souhaitables, nous sommes en réflexion, à Roubaix comme ailleurs. L'expérience sur le plan éducatif ne doit pas empêcher d'avancer encore ! Le partenariat se construit sans cesse de l'écoute des autres et de la recherche de nouveaux partenaires.

La première des choses à faire est d'assurer un PEL de qualité, pour que derrière, la qualité des actions proposées aux élèves ne soit pas qu'un mot. Une évaluation fine des actions nous aidera à proposer le meilleur aux enfants de ces secteurs.

Du point de vue de la méthodologie, il faut faire en sorte que les comités de pilotage ne soient pas que des chambres d'enregistrement d'actions portées par les opérateurs, mais bien un endroit où nous pourrions partager un véritable projet éducatif et où nous pourrions passer des commandes. Cette expression, est forte mais dans le principe, c'est bien comme cela que nous devons agir.



*La prise en charge des enfants et  
des jeunes les plus en difficulté :  
Où en sommes nous ?*

Trop de comités de pilotage se comportent encore comme des chambres d'enregistrement d'actions.

Dès lors, il faut faire confiance aux opérateurs spécialisés et reconnus, développer leur place au sein du PEL, en confortant les actions existantes qui permettent un meilleur ciblage. Nous pourrions, par exemple, monter des actions médico-psychologiques pendant le temps scolaire, telles que nous les menons déjà avec le DIRE et l'ADNSEA.

Le temps périscolaire doit pouvoir être qualifié lui aussi. Pour l'instant, la proportion de vacataires reste importante. Il faut les former, mettre vraiment l'accent là-dessus, de façon à pouvoir utiliser le temps périscolaire comme un temps essentiel, vecteur d'éducation, créateur de talents. Il y a là un véritable challenge. Le temps éducatif de l'enfant peut être doublé, formé d'un temps réservé à l'Education nationale et d'un temps périscolaire, avec des professionnels formés, sur qui nous pourrions compter pour mettre en place des actions éducatives.

Dans ma circonscription, une action menée avec l'ADNSEA, appelée "La boîte à mots", se déroulait pendant le temps scolaire et j'ai tout fait pour qu'elle passe hors temps scolaire. Le but n'est pas de se débarrasser de ces intervenants, bien au contraire, leur expertise nous est chère ; mais l'enfant sera gagnant si nous qualifions son temps périscolaire, tout comme le temps de la pause méridienne.

Sur l'aspect opérationnel, le réseau de l'Education nationale sur Roubaix est prêt à mettre en place des équipes de quartier autour de l'école maternelle et de l'école élémentaire. Cela me semble être le niveau qui permettra de mobiliser les directeurs d'école sans trop de lourdeur pour eux. C'est aussi à ce niveau que nous pouvons mobiliser les membres du RASED, les assistantes sociales de la PMI, de la PJJ et de la médecine scolaire, donc de petites équipes de six ou sept personnes. Cela sera testé, à titre expérimental, d'ici la fin de l'année sur quelques sites roubaisiens. Les actions de ces professionnels me semblent déjà bien synchronisées et devraient donc fonctionner avec des moyens limités.

Au sujet de la santé physique et psychologique des élèves, de la parentalité, etc., des médecins scolaires et les membres du RASED m'ont demandé des personnels qui seraient chargés de proposer aux familles la prise en charge de l'enfant. Dans ma circonscription, seules 30 % des recommandations des médecins scolaires sont suivies d'effets. Avoir un personnel qui serait l'aiguillon, avec le soutien de l'assistante sociale, pour que les problèmes de santé soient réglés, est effectivement important.

Au sein de l'Education nationale, offrir la meilleure école possible dans ces secteurs urbains, c'est ce qui nous tient le plus à cœur. Nous allons mobiliser des partenaires spécialisés pour nous concentrer sur ce que nous savons faire, la pédagogie. Je souhaite aussi développer la relation école-famille et soutenir la fonction de directeur, car elle est essentielle dans cet enjeu.

Enfin, il ne faut pas considérer le Projet de réussite éducative comme un dispositif supplémentaire. Il y a déjà le PEL, le CEL, le Contrat local d'accompagnement scolaire. Il faut donc réfléchir au moyen d'intégrer le Projet de réussite éducative au sein du PEL.

**Isabelle Sagnet**

"Lis avec moi" est une action associative portée par l'ADNSEA, Sauvegarde de l'Enfance, créée en 1989 par Juliette Campagne. Nous intervenons dans tout le Nord-Pas-de-Calais, avec une équipe de quatorze personnes dont dix lecteurs-formateurs et un réseau de



*La prise en charge des enfants et  
des jeunes les plus en difficulté :  
Où en sommes nous ?*

bénévoles. Nous avons le soutien de la DRAC, du Conseil régional, des deux Conseils généraux, de la Politique de la Ville ou d'autres dispositifs tels que le Contrat éducatif local, le Contrat petite enfance, etc. Cela nous permet de travailler chaque année avec une centaine de villes, en tant qu'opérateur. Nous participons, par ailleurs, à des groupes de pilotage d'actions lecture, des CEL ou des Contrat petite enfance.

Nous lisons à voix haute des histoires en direction des tout-petits, en compagnie de leur famille, mais aussi auprès d'enfants plus âgés, d'adolescents et, plus récemment, auprès d'adultes rencontrés dans des centres de formation dans le cadre de modules de remobilisation ou de lutte contre l'illettrisme.

L'album jeunesse, dont la richesse est encore trop peu connue, est accessible sans être trop simpliste. C'est un objet littéraire et artistique à part entière, qui touche tous les publics, quelles que soient leur culture et leurs compétences en lecture.

Nous nous situons à la fois résolument dans le champ culturel et dans le champ de la prévention. Nous parlons d'action de prévention dans le sens où nous contribuons à compenser les inégalités entre les enfants qui ont accès au langage du récit, à qui l'on raconte des histoires, à qui l'on chante des chansons, avec qui l'on joue avec le langage, et les enfants à qui l'on parle peu, ou le plus souvent sur un mode utilitaire, et qui ne rencontrent pas ou peu les livres dans leur milieu familial.

Il est pour nous essentiel d'associer les parents et les familles à cette découverte de la lecture à voix haute. Ils peuvent ainsi découvrir combien leurs enfants aiment et ont besoin d'écouter des histoires. Ils découvrent aussi que ce qu'il y a dans les livres leur parle également, en tant qu'adultes, que cela peut les toucher, les émouvoir, les faire rire, et qu'ils peuvent y retrouver un morceau de leur enfance. Même si, au final, ils ne lisent pas à leur tour, tout l'enjeu consiste à ce que l'enfant se sente autorisé par sa famille à aller vers les livres et qu'il ne se trouve pas en situation de porte-à-faux culturel entre ce qu'on lui propose et ce que la famille lui donne.

Nos lieux d'action sont très divers : partout où nous pouvons rencontrer des enfants avec leur famille ; l'idéal étant, bien entendu, de multiplier ces lieux et de tendre des passerelles entre eux, afin qu'il y ait un projet global et cohérent. C'est loin d'être le cas pour beaucoup de territoires.

Ces actions permettent d'abord aux enfants - les tout-petits comme les plus grands - de s'approprier le livre et de s'éveiller à la lecture. Même ceux qui savent lire ont manifestement encore besoin d'écouter des histoires et d'être nourris d'histoires.

À l'égard des parents, nous nous tournons vers ceux qui sont les plus réservés par rapport au livre, les plus éloignés de la lecture, ce qui suppose de les stimuler sans cesse. Cela vaut le coup : la rencontre avec une lecture ou un auteur peut parfois débloquent des choses, réveiller des compétences, y compris chez des parents qui disent ne pas savoir lire. Dans certaines écoles où des actions lecture sont développées pendant le temps scolaire, on peut être surpris de voir des parents se mobiliser, y compris ceux que les enseignants n'attendaient pas dans ce genre d'action.

Pour réussir il faut bien sûr l'inscrire dans la durée, dans la fidélité. Nos rencontres régulières s'inscrivent sur plusieurs années. Les effets sont visibles sur le long terme. Malheureusement, ces actions se mènent encore trop souvent pendant un temps limité et, faute de pérennisation ou de relais local, elles doivent s'arrêter ou se délitent.



*La prise en charge des enfants et  
des jeunes les plus en difficulté :  
Où en sommes nous ?*

Tout ce travail n'a de sens que dans un partenariat aussi large que possible, avec les professionnels de la lecture, notamment les bibliothécaires (quand il y en a et qu'ils ont les moyens de le faire), les lieux d'accueil de la petite enfance, les écoles, les lieux périscolaires, les lieux de loisirs, etc., tant il est vrai que la lecture n'est pas le monopole d'une structure ou d'une catégorie professionnelle. Cette mise en réseau est tout à fait essentielle entre ces différents professionnels et nombreux sont ceux qui deviennent relais et qui poursuivent ces actions.

Autre aspect essentiel : la création de postes de lecteurs embauchés sur cette mission, dans les territoires concernés, quartiers, villes ou communautés de communes. Les postes emplois jeunes y ont participé, mais qu'en sera-t-il à l'avenir ? Il reste encore des lecteurs, mais ils travaillent parfois dans des conditions difficiles, avec une pression de rentabilité difficile à vivre. Beaucoup de quartiers n'ont aucun relais professionnel, même quand il s'y mène des actions lecture depuis longtemps. Quand des référents pérennes font défaut, il manque un maillon essentiel pour inscrire ces actions dans le long terme. Oserait-on rêver d'une meilleure reconnaissance de ces métiers dans le cadre des nouvelles politiques de la ville ?



---

**TABLE RONDE**

---

**COMMENT CHAQUE ACTEUR TROUVE SA PLACE DANS LE PROJET ?**

**Stanislas Bourron**, sous-Préfet à la Ville dans le département du Nord

Ce dispositif est une mesure du Plan de Cohésion sociale, qui vise à rétablir l'égalité des chances pour les enfants en grande difficulté. On a aujourd'hui un programme qui est en train de se mettre en place et une circulaire ministérielle officielle devrait nous arriver dans les prochains jours, ce qui nous permettra de progresser.

Mais nous ne partons pas de zéro et c'est pour cela que je voudrais rassurer tout le monde. Nous ne sommes pas en train de mener un « brainstorming » général pour savoir ce que nous allons faire. Nous avons des orientations qu'il faudra décliner ensuite concrètement dans le cadre d'actions. Or nous disposons d'une expérience collective en matière éducative, ce dispositif étant assorti d'un certain nombre d'obligations spécifiques de mise en œuvre.

Nous devons travailler d'abord sur un public ciblé : c'est l'objectif prioritaire. C'est un travail individualisé à partir d'une identification par les équipes éducatives des élèves les plus en difficulté, dans les territoires de la géographie prioritaire (ZUS, REP). La grande nouveauté de ce dispositif, c'est le ciblage. Il n'a pas vocation d'ailleurs à se substituer aux autres, il vient s'y intégrer.

Ce dispositif va donc mobiliser l'ensemble des démarches. Par exemple, dans le cadre de la parentalité, il mobilisera tout le travail réalisé par des réseaux d'écoute et d'appui aux parents. Dans le cadre de l'accompagnement scolaire, il fera appel à ce qui est fait dans le cadre des CLAS. Dans le cadre de l'activité périscolaire, il prendra en compte ce qui est fait dans le cadre des CEL, des CTL, des Contrats petite enfance, tout ceci étant généralement couvert par le Contrat de ville.

Nous savons déjà globalement où se situent nos difficultés, mais nous devons à présent passer à une analyse très fine afin de monter des opérations concrètes. Les champs que nous souhaiterions couvrir, dans le cadre d'un co-pilotage avec les villes - parce que ce sont elles qui vont porter ces projets-, ce sont la parentalité, la santé et l'action périscolaire, recentrés sur les publics les plus en difficulté.

L'intérêt de cette démarche, relativement souple, c'est qu'elle s'adapte au cas par cas, commune par commune. Nous savons que les difficultés rencontrées par les enfants sont, dans nos départements, assez similaires. Néanmoins, des variations existent. Un territoire peut présenter une absence plus forte des parents, un autre une problématique sanitaire lourde ou un déficit d'actions périscolaires. C'est sur ces champs qu'un minimum de diagnostic préalable devra être fait pour nous permettre ensuite d'apporter les compléments nécessaires.

Ce dispositif est souple, à la fois dans sa mise en œuvre et dans ses structures support. Néanmoins, il porte la volonté ferme d'aller rapidement et concrètement sur des actions à destination des publics visés.

La question de la confidentialité est impérative. C'est évidemment un impératif. Mais attention, il s'agit de la confidentialité comme défense des personnes concernées et pas comme une sorte d'étendard qu'on mettrait en avant pour éviter de participer à des travaux collectifs. Il est important d'être clair sur ce point. Le comité de pilotage n'aura pas vocation



## *Comment chaque acteur trouve sa place dans le projet ?*

à connaître la situation individuelle des personnes, mais à savoir si les actions sont bien menées. Nous avons les moyens aujourd'hui de travailler de façon sereine sur ces questions, dans le respect total des personnes.

### **René Vandierendonck, Maire de Roubaix**

J'espère que le dispositif va fonctionner ! Les tabous des uns et des autres, nous les connaissons. Le premier se résume ainsi : l'Education nationale ne va-t-elle pas tirer la couverture à elle ? Le deuxième : cela ne va-t-il pas ajouter une tranche au millefeuille et compliquer encore les choses ? Et le troisième, c'est l'allégation de la confidentialité.

Je suis très optimiste ! D'abord, je salue cette politique parce qu'elle est complètement innovante. C'est la première fois qu'une politique se met en œuvre sans demander la contribution des collectivités locales ! Ensuite, plus sérieusement, il y a une adaptation au terrain que les maires connaissent par cœur et qui, fort heureusement, a trouvé ses marques. Il y a bien longtemps que les uns et les autres, nous avons trouvé les chemins d'un partenariat.

Mais il y a des rigidités du système, sur lesquelles nous devons travailler. Il est évident que, dans un collège très difficile, il faut quand même faire en sorte que la principale ne soit pas sur son premier poste.

Autre rigidité qui n'a rien à voir avec l'Education Nationale, c'est qu'il y a des acteurs extérieurs qui ont des conceptions déontologiques ou professionnelles qu'ils pourraient réviser. Nous avons entendu ce matin un CMPP qui avait appris à sortir et à pousser la grille du collège d'en face, mais je dois vous dire qu'il y a encore quelques progrès à faire et qu'il y a encore beaucoup de structures dans le champ de la psychiatrie infanto-juvénile qui prennent « le client » mais à condition qu'il frappe à la porte. Il y a donc effectivement un certain nombre d'évolutions à attendre des uns et des autres et la Ville se met aussi dans le champ de ce qui peut bouger ou qui doit s'adapter si nécessaire.

Mais je suis assez persuadé que l'orientation est bonne. Il faut la faire fonctionner, il faut obtenir assez vite un profilage de la gestion des carrières et des niveaux de motivation des personnels enseignants et encadrants, qui aille bien au-delà des quelques primes ou mesures qui viennent en accompagnement des REP.

Que les critères de réussite éducative, s'appuient sur la performance scolaire jusqu'à preuve du contraire, c'est à l'Education nationale de l'apprécier.

Toutefois nous nous heurtons à des questions de fond. Je vois un certain nombre d'exclus de collèges ou de lycées « tourner », renvoyés périodiquement d'un établissement à l'autre, ils sont toujours dans les mêmes établissements, il faut bien sûr une réponse pour eux mais nous ne pouvons quand même nous poser la question de savoir quel mode de prise en charge leur convient. Il n'est pas sûr que ce soit une prise en charge en milieu scolaire normal qu'il leur faut.

Tout en étant optimiste sur les possibilités et sur la volonté de faire des uns et des autres, je crois que nous allons assez rapidement rencontrer aussi des problèmes associés.

Nous allons voir que les grandes difficultés se polarisent sur le collège, mais qu'elles se déterminent beaucoup plus tôt. Dès la petite enfance, dès 5 ou 6 ans, il est très vite trop tard, même s'il est vrai que tout est toujours possible.



## *Comment chaque acteur trouve sa place dans le projet ?*

Donc l'argent public le mieux employé doit être ciblé, à mon avis, sur des actions qui se trouvent en amont.

Nous allons nous apercevoir à cet égard, mais tous ceux qui sont ici le savent, que c'est corrélé assez fortement aux conditions de vie des gens, leurs conditions de logement et les problèmes de santé qui y sont associés. Un enfant victime de violence devient violent. On aura beau faire toute la prévention de la délinquance de la terre, un enfant qui a des problèmes de santé dentaire, qui ne sont pas détectés ou qui ne sont pas pris en charge dans des âges-clé de la vie, va développer de toute façon un certain nombre de comportements. C'est écrit! Et c'est écrit très tôt !

Donc oui à l'ouverture du partenariat, oui au chacun dans son métier mais on travaille et on co-produit ensemble.

Nous allons donc essayer de travailler ensemble à un sur-mesure local, mais il y a des limites au jeu. Il faut que les personnels qui sont là soient motivés et aient envie d'y être, donc il faut les motiver quand ils sont encore motivables. C'est normal qu'il y ait une usure ! Il faut donc travailler sur la manière d'intéresser la carrière des gens. Il y a là un volet très important.

### **Michel Durand, Inspecteur d'Académie Adjoint**

Qui pilote, qui dirige ? A l'évidence, nous sommes sur un territoire et sur des besoins qui dépassent le seul sujet de la réussite éducative ou de la Cohésion sociale. Le maire est d'ailleurs concerné par tous les sujets : le logement, par l'emploi, par l'égalité des chances,...

Ce territoire compte un certain nombre d'acteurs et d'opérateurs. Il est donc nécessaire - et en même temps ils y sont condamnés - de travailler ensemble. Celui qui s'exclut commet une faute par rapport à la population dont il a la charge.

La posture de l'Education nationale, est de faire de la politique partenariale territorialisée une nécessité, le territoire étant soit la collectivité territoriale dans son entier, soit des territoires physiquement ciblés et précis. Je crois qu'il n'y a pas de vraie difficulté à ces niveaux-là, dès lors que des élus sont volontaires, ont une vision des choses, sont responsables et respectueux des autres. C'est vrai aussi dès lors que dans l'école les cadres et les personnels sont présents, solides et solidaires, et sont également à la fois des militants du partenariat et des gens qui veulent imposer ce partenariat.

La question n'est pas de savoir qui est prééminent, mais ce qu'on peut faire ensemble sur un territoire donné.

Comment l'Education nationale peut-elle aider à qualifier les intervenants, à qualifier les élus, parce que c'est aussi son rôle ? Comment peut-elle appliquer localement la commande nationale faite autour de l'unité de l'école mais en prenant en compte les circonstances et les situations particulières ?

Après il y a les personnes, mais je crois que sur les territoires et considérant leurs besoins, l'école doit d'abord être son propre recours. Nous devons d'abord offrir l'école de la plus grande qualité, que ce soit dans les quartiers les plus en difficulté comme partout ailleurs. C'est plus difficile dans certains endroits.

L'école est un dispositif qui est fait pour le grand nombre, mais qui doit s'adapter aussi à l'individu. L'école peut faire cette adaptation seule à certains moments, et à d'autres moments elle est condamnée à le faire avec d'autres.



## *Comment chaque acteur trouve sa place dans le projet ?*

Concernant le problème de la gestion des carrières, il n'est pas sûr que, sur les premières affectations, l'analyse soit exacte.

Le problème du travail, en amont, au-delà de l'école, s'impose. Toutes les politiques territoriales, l'ont montré. Il y a des niveaux de problèmes qui sont tels que l'école ne peut pas les gérer. Il y a bien une tentation qui consiste à renvoyer leur résolution totalement à l'extérieur : « donnez-moi des élèves en état de marche », mais cela ne marche pas comme ça. Nous devons faire appel à toutes les compétences et apporter la notre dans une œuvre commune, celle de la co-éducation. Il n'y a pas d'interrogations, il n'y a pas d'états d'âme de la part de l'Education nationale. Il n'y a que des personnes et leur manière de se comporter.

Des dispositifs existent déjà. Par exemple, les cellules de veille, les comités pour l'éducation à la santé et à la citoyenneté des collèges, qu'on peut étendre au 1<sup>er</sup> degré. Nous avons les équipes médico-sociales de l'éducation nationale, nous avons les équipes du Département, nous avons un certain nombre de services d'Etat qui conseillent et suivent les associations (par exemple Jeunesse et Sport et son travail de qualification à la fois dans la gestion administrative et dans les compétences des clubs et des associations, dans son rôle de tutelle), nous avons la DDASS... Donc, dans un dispositif fortement territorialisé, l'enjeu est de mettre ensemble les opérateurs et les acteurs qui peuvent apporter de l'analyse, de l'observation, du repérage.

Ce repérage, le scolaire le fera pour ce qui le concerne directement, mais il faudra que ce repérage et le besoin qu'on détermine soient mis en correspondance avec ce que le CMS, le Club de prévention, les associations, les parents d'élèves, le CCS vont nous signaler. C'est cet ensemble des besoins identifiés qui sera pris en charge par l'instance politique partenariale qui fera des choix, déterminera les hiérarchies, les priorités, et qui passera les commandes. C'est une entrée très pragmatique, à partir de l'existant du terrain.



## *Comment chaque acteur trouve sa place dans le projet ?*

### **Comment les Conseils généraux intègrent-ils cette nouvelle démarche et quelles en sont les conditions de réussite ?**

**Yvan Druon**, vice-Président du Conseil général du Pas-de-Calais

La première question, de nature politique, posée aux Conseils généraux, est: dans quelles conditions sommes-nous et qu'est-ce qui provoque ces difficultés ? Maire d'une commune qui a été l'épicentre de la légionellose, nous avons d'abord soigné les victimes, mais très vite nous nous sommes dit qu'il fallait arrêter la source. C'est ainsi que nous nous sommes aperçu qu'il y avait des conditions de surveillance, mais avec une carence de moyens pour réaliser cette surveillance. Nous sommes aussi dans cette situation-là et nous interroger seulement sur le bout de la chaîne, c'est mal poser le problème.

À l'instar de ce que dit le maire de Roubaix, tout doit se faire en amont. Un exemple à partir d'un dessin de Wolinski qui représente une maison avec un lit et deux personnes. La toiture fuit et l'eau tombe sur le lit. Une personne dit « Il faut déplacer le lit ». L'autre dit « Non, il faut réparer le toit ». Elles ont raison tous les deux, parce qu'il faut faire les deux en même temps.

Un livre important, « Les Héritiers », met en évidence que les enfants sont le résultat d'une activité sociale de plus ou moins grande qualité. Nécessairement, le caractère social et les fonctions qui s'y attachent ont beaucoup d'importance. Peut-on comme M. Jourdain qui faisait de la prose sans le savoir, faire de la régulation sans le savoir, faire du traitement psychiatrique ou psychique sans le savoir ? Cette baisse de la qualité de la vie sociale est à l'origine de beaucoup de difficultés. Le Conseil général se pose donc des questions sur toutes ces facettes.

Le département dans lequel plus de 60 % du budget est consacré à l'aide sociale a une place à part. Il intervient sur le plan éducatif social, sur la qualité du social, même si par ailleurs il est considéré comme un financeur.

La question qui est posée est donc bien de savoir en quoi le Conseil général va s'intégrer dans une situation comme celle-là. Et bien d'abord en exigeant que les services publics dont nous avons tant besoin ne soient pas supprimés, parce que nous sommes en passe de les perdre. Je suis parmi les maires qui ont fait un arrêté anti-coupures EDF. Vous savez, quand on fait une coupure EDF, il faut voir dans quelles conditions les gamins sont à la maison, comment on les regarde et comment ils se regardent eux-mêmes, quand ils doivent être placés chez le voisin pour faire leurs devoirs parce que chez eux il n'y a pas de lumière ! » L'effet de culpabilisation est très fort ! Comment voulez-vous qu'un enfant se développe dans de telles conditions ? Donc la question fondamentale est bien « comment fait-on, en amont, pour intervenir ?

Le problème du logement social est à poser, qu'il faut considérer non pas comme un logement « aide sociale », mais comme un logement populaire, au sens de « réservé à la population ». Comment pouvons-nous intervenir pour en avoir plus, parce que pour le moment on en a moins ? Et comment pouvons-nous en avoir plus sans qu'il y ait de réduction sur les bailleurs sociaux, qui eux-mêmes sont en situation de devoir demander au maire de fournir le terrain gratuitement, parce que sinon ils ne seront pas capables de construire des logements ? Cette question-là est posée fortement.

Concernant le partenariat, oui, nous sommes condamnés à être partenaires ! Personne ne peut y échapper. Maintenant, la question de la qualité de ce partenariat est posée aussi. Au Conseil général du Pas-de-Calais, à travers les trois dimensions que sont l'aide sociale à l'enfance, la protection maternelle et infantile et la prévention spécialisée, nous avons mis à l'ordre du jour, depuis le renouvellement des mandats, la nécessité d'aller vers une



## *Comment chaque acteur trouve sa place dans le projet ?*

territorialisation de nos actions, ce qui pose le problème de la définition de ces territoires. Il est clair que le clocher, comme la mairie, aura toujours une identité pour les gens. Le maire est nécessairement partie prenante. Est-ce qu'il faut qu'il soit le responsable du pilotage ? Oui, mais il faut aussi des gens passionnés et s'il y a quelqu'un d'autre qui est passionné, positif, progressiste, il faut qu'il se charge de la coordination et de l'animation.

Quand nous sommes en situation de responsabilité, même partielle, d'une personne, il faut regarder la globalité de la personne. Même l'OMS définit la santé comme étant la santé physique, la santé sociale et la santé mentale. Il y a aussi la globalité de la famille qui est un élément essentiel. Les difficultés de la société pèsent sur tous les membres de la famille.

La mobilisation de la personne est essentielle. L'appétit de formation, l'appétence de grandir, est essentielle. Alors comment mobiliser ? En responsabilisant. Ce matin, nous avons parlé de la parentalité et de la considération que nous devons porter aux parents. Il ne s'agit pas d'être lénifiant et dire « Les parents, vous avez tous les droits et on n'a rien à vous dire ». Au contraire ! Par exemple, lorsque des éducateurs interviennent, ils sont quelquefois pris dans le piège de dire « Comme ils sont en difficulté, il ne faut pas trop leur en demander ». C'est inacceptable ! L'exigence a beaucoup d'importance, c'est aussi une forme de respect. Quand nous exigeons de quelqu'un, nous le reconnaissons. La question de la considération à travers les actes de la vie quotidienne est essentielle.

Le partenariat pose des problèmes multiples, le premier étant que c'est dans l'action qu'on va se former en tant que partenaires. Nous allons apprendre à vivre ensemble et nous n'aurons jamais fini d'apprendre, le partenariat ne sera jamais complètement installé. C'est donc une bataille à mener en permanence.

Ensuite, concernant les moyens financiers accordés, parce qu'il est juste qu'on se pose la question, seront-ils à la hauteur ? Et il y a une question rarement posée, celle de la disponibilité des moyens financiers. Nous réfléchissons, au Conseil général, pour savoir si l'on ne pourrait pas, sur un territoire, mettre une enveloppe financière à disposition, bien sûr à rendre compte, pour permettre d'intervenir immédiatement dans le cadre de cette enveloppe lorsque les choses sont mûres. La maturité de la mobilisation, de la réflexion, de la projection sur l'avenir, c'est essentiel.

Concernant la parentalité, ce matin, nous avons parlé de thérapie au niveau parental, il faut intervenir comme cela, mais ce n'est pas l'essentiel. Mettons à l'ordre du jour la culture parentale de la plus grande qualité au niveau de notre société et faisons en sorte que tout le monde puisse avoir les moyens d'être les meilleurs parents du monde pour avoir les meilleurs enfants du monde. A Harnes il y a des actions d'accompagnement de parents, nous avons réalisé une étude avec l'Institut Universitaire d'Evry et compris qu'aucun parent ne dit « Je renonce à être parent ».

### **Jacques Boulnois**, directeur de la CAF d'Arras

Comme l'a dit M. le sous-Préfet, nous ne partons pas de rien et les Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité sont, depuis au moins une décennie, mis en œuvre par les CAF, avec un partenariat réel, que ce soit la Jeunesse et les Sports, l'Inspection académique, le Conseil général, et son niveau de financement pour l'année 2003 a été à hauteur de 40 % de l'ensemble du budget consacré à ces Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité. Mais il est vrai qu'il ne faut pas parler que de l'aspect financier des choses, il faut parler de valeur ajoutée, comme l'a dit Monsieur le Maire de Roubaix, et c'est là que le bât blesse.

Le nouveau dispositif entend faire du sur-mesure, d'avoir un suivi personnalisé et de bien adapter les réponses aux besoins identifiés à travers le diagnostic, sans négliger l'aspect



## *Comment chaque acteur trouve sa place dans le projet ?*

global des choses. Le sur-mesure et la globalité ne sont pas incompatibles. C'est à partir de là que nous orientons nos actions, soit sur un suivi individualisé, soit sur des actions collectives, en fonction du repérage et des besoins identifiés.

Une donnée me semble être négligée jusqu'à ce jour : l'aspect sociologique des choses. Un territoire déterminé a ses composantes, son patrimoine, son parcours, son histoire ainsi les réponses ne peuvent pas être stéréotypées. Même s'il peut y avoir un socle commun, il y a des spécificités qui doivent être prises en compte en fonction des territoires et là, il appartient au diagnostic de bien sérier l'ensemble des difficultés rencontrées pour y apporter les réponses les mieux adaptées. C'est pourquoi je serais moins d'accord avec Monsieur le Maire, Conseiller général, qui demande l'attribution d'une enveloppe et d'un droit de tirage particulier. Il me semble que c'est le Projet de réussite éducative qui doit déterminer les moyens à mettre en œuvre, et non pas les moyens qui doivent déterminer les projets.

Comme le disait aussi Monsieur le Maire de Roubaix, c'est l'aspect de la précocité qui est déterminant. Je pense effectivement qu'il faut agir avant 5 ou 6 ans, et c'est pour ça que l'action des CAF se veut être la plus pertinente dès la petite enfance. Nos Contrats enfance sont toujours assortis d'un axe fort pour la parentalité pour les impliquer dans la réussite de l'éducation de leurs enfants, qui devrait être à terme le socle et le point de départ de la réussite scolaire et culturelle.

Donc les CAF seront là, avec leur soutien technique, avec l'expertise et le professionnalisme des travailleurs sociaux, et leur expérience d'une quinzaine d'années sur les champs investis avec les différents partenaires. Je suis assez confiant dans l'avenir, sans parler d'optimisme, parce que je pense que les besoins sont bien ciblés par le dispositif et ce sera ce que les partenaires voudront en faire qui permettra d'amener le plus de personnes à la réussite scolaire et éducative.

### **Jean-Marie Thépot, Directeur régional de la Jeunesse et des Sports**

C'est surtout au titre de ma fonction de délégué à la Vie associative que je réponds. Parmi les opérateurs co-responsables d'une ambition éducative garante de la Cohésion sociale, seul le cadre associatif peut mobiliser le bénévolat, qui me semble absolument indispensable au prolongement de l'action des professionnels.

À la lumière de la coopération très étroite avec l'Education Nationale, sous l'égide du sous-Préfet à la Ville dans cette région, nous savons qu'il est aussi impératif d'avoir de la cohérence entre l'énergie qui se déploie dans l'école et l'environnement que l'enfant va trouver en sortant de l'école. L'association est à ce titre, plus que l'école, un moyen pour les familles d'être associées étroitement au destin de leurs enfants.

Cette place à donner aux associations comme co-éducateurs, est plus facile à dire qu'à faire. D'une part, toutes les associations ne sont pas en capacité d'être conviées à ce travail de mise en cohérence. Les associations ont aussi le souci de ne pas être instrumentalisées, de ne pas être mises devant le fait accompli d'un certain nombre de projets qui s'élaboreraient sans elles. Elles ont pris très vite la mesure de la continuité du service qu'il faut rendre lorsqu'on se met en première ligne pour partager un projet éducatif.

L'acquis de plusieurs années de Politique de la Ville, c'est que nous sommes obligés d'être modestes à l'égard du financement des emplois de professionnels, que ce soit dans le cadre du service public ou dans le cadre des associations. Mon devoir aujourd'hui est de dire, devant cette nouvelle ambition, comment va-t-on faire pour que les bénévoles qui incarnent d'année en année, la vie du tissu associatif, ne se sentent pas marginalisés, démobilisés ? Comment faire pour qu'ils soient réellement conviés à ce partage loyal d'une ambition



## *Comment chaque acteur trouve sa place dans le projet ?*

éducative, non seulement auprès des enfants les plus en difficulté, à l'égard desquels on arrive semble-t-il assez facilement à susciter une solidarité, mais aussi sur le droit commun de l'animation et de l'éducation populaire dans les quartiers, dans les communes.

Nous avons un partage du travail à faire avec l'Education Nationale et la Jeunesse et les Sports : mobiliser des bénévoles pour animer, réactiver un certain nombre d'associations qui devront être les partenaires de l'école lorsque nous aurons repéré les situations de souffrance des familles et des enfants. Cela passe par une véritable révolution dans nos méthodes d'action publique et ça veut dire que, quelque part, devant la pénurie de moyens des services publics de l'Etat, nous avons à expliquer aux associations que nous allons redéployer à leur bénéfice les quelques moyens consacrés au droit commun de l'éducation populaire. Nous devons les aider à être totalement performantes dans leur double capacité à créer un tissu de droit commun de bonne qualité entre l'école et la vie familiale et en même temps à être des milieux particulièrement favorables pour un suivi personnalisé de tel ou tel enfant en difficulté.

Je voudrais prendre un exemple. Certains ont vu le film « L'esquive » d'Abdellatif Kéitiche, qui a illustré cette rupture linguistique qui existe et qui pénalise toute une série de jeunes. Ils ont envie de se reprendre en mains, de rompre avec le déterminisme, mais ils n'ont plus les cinq cents mots nécessaires qui leur permettraient de faire partie des jeunes qui prennent leur place dans la société. Il y a là une aliénation culturelle et linguistique qui est un verrou sur lequel nous allons devoir, tous ensemble, nous mobiliser, avec toute la technicité et l'expérience de l'Education Nationale, mais surtout avec toute la générosité, toute la solidarité du bénévolat et toute la souplesse que le secteur associatif a su imaginer, pour donner une deuxième chance dont ces jeunes ont absolument besoin.

Cet exemple relève plutôt du lit qu'il faut déplacer que de la toiture à refaire, mais nous sommes condamnés à avoir, ces jours-ci, des réponses courageuses qui mobilisent des bras pour déplacer le lit, et aussi une méthode pour partager l'ambition de refaire le toit.





**Institut Régional de la Ville**  
*Centre de Ressources Politique de la Ville*  
*Région Nord Pas-de-Calais*  
23 avenue Roger Salengro BP 318  
59336 TOURCOING Cédex

**Le programme est financé par :**



**Les membres de l'IREV**



### ***POUR EN SAVOIR PLUS...***

Sur notre site [www.irev.fr](http://www.irev.fr)

Rubrique "Programme d'actions"

- Liste des participants
- Dossiers documentaires
- Bibliographie...

Rubrique "Dossiers thématiques"

- Dossier La loi de cohésion sociale

Rédaction :

**Séverine GRUMIAUX** [com.sr@wanadoo.fr](mailto:com.sr@wanadoo.fr),  
**Didier DUFOUR**, Chargé de mission IREV.