

LES DISPOSITIFS NATIONAUX
LA MISE EN OEUVRE
ET LEURS ARTICULATIONS

Atelier régional de la ville
« EDUCATION ET PROJET DE TERRITOIRE »

9 décembre 2009

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

Dans un premier chapitre, nous rappellerons les nombreuses initiatives récemment mises en place dans ce domaine portées par l'Education nationale ou les villes. Dans un second chapitre, nous reviendrons sur la définition de ces quelques notions devenues essentielles et incontournables qui structurent le champ de l'action éducative et sociale : réussite éducative – égalité des chances – cohésion sociale. Dans un troisième chapitre, nous soulignerons les fondamentaux de la Réussite éducative, mis en place à partir de 2005 et qui apparaît comme l'un « des piliers de la politique de la ville ». Rappelant, dans un quatrième chapitre, quelques éléments qui caractérisent le contexte éducatif, institutionnel et politique du moment, nous mettrons en perspective, dans un cinquième chapitre, les articulations remarquables initiées par le dispositif de la réussite éducative et ceux de l'école, qui permettent de croire que la frontière entre le scolaire et le péri-scolaire s'estompe, là où, hier encore, pour certains, elle constituait « un rempart » étanche. Enfin, nous concluons par quelques propositions pour alimenter nos échanges en atelier et que nous poursuivrons en d'autres lieux, sur nos terrains respectifs.

I-/ ETAT DES LIEUX DES DISPOSITIFS DE « REUSSITE EDUCATIVE » ET DE « L'EGALITE DES CHANCES »

1/1 - Le programme de réussite éducative (Ville / Acsé) en chiffres

531 projets validés fin 2009 (France métropolitaine et DOM) contre :

- 505 projets locaux en 2008
- 484PRE validés fin 2007

Soit une progression de 10% (47 projets) en 2 ans (2008-2009). L'essentiel du programme (65%) a été mis en place entre 2005 et 2006, soit 375 projets validés. En 2007, la progression était encore de 29%, soit 109 projets, représentant 20% de l'ensemble du programme.

38 internats de réussite éducative entre 2005 et 2008, accueillant 800 enfants et aucun en 2009.

1.11/ Couverture territoriale

Portage politique du dispositif

En 2009, le rapport entre « Nombre de projets validés / nombre de communes concernées » montre une valeur de 0,74 % signifiant qu'une part, évaluée à un quart des projets, sont portés à l'échelle de plusieurs communes, au niveau intercommunal. En 2008, ce rapport représentait 0,78%, signifiant que la couverture territoriale à l'échelle intercommunale a progressée en 2009.

Communes et quartiers concernés :

- **718 communes concernées** fin 2009 concernant 1 361 quartiers situés en zones prioritaires (ZUS – ZEP – quartiers CUCS), contre :
- 644 communes en 2008, concernant 1 283 quartiers situés en zones prioritaires (ZUS – ZEP – quartiers CUCS)

Soit une progression de 11,50% (74 communes) sur une seule année et une progression de seulement 6% du nombre de quartiers (78 quartiers).

Nous observons que si le nombre de projets a peu évolué en 4 ans (+50 projets), par contre, il s'est étendu en touchant un plus grand nombre de communes et de quartiers. En 2009, le rapport entre « Nombre de communes concernées / nombre de quartiers couverts » révèle qu'en moyenne une commune intervient sur 2 quartiers prioritaires (0,52), tandis qu'en 2008, il représentait 0,50.

Paradoxalement, il faut savoir qu'une centaine de villes, des plus prioritaires, n'ont pas encore mis en place le dispositif de réussite éducative. Si toutefois, il devait être réalisé dans ces sites, se posera, à moyens constants la question de son financement.

1.12/ Contenu du programme

Il apparaît au vu des premiers programmes d'évaluation que la majorité des actions représentent :

- du soutien scolaire et, secondairement, le renforcement des apprentissages fondamentaux, dans un souci de prévention des difficultés d'apprentissage ;
- la socialisation ;
- le développement personnel des enfants.

Les actions se différencient selon la période de la scolarité de l'enfant : l'apprentissage des fondamentaux et le soutien au cours des périodes de transition pour les 2 à 10 ans (dernière section de l'école maternelle – entrée en 6^{ème}) ; l'orientation, la déscolarisation, la re-médiation pour les collégiens. A l'avenir il est attendu des actions plus significatives dans le domaine de la parentalité et de la santé.

1.13/ Public

Montée en puissance du dispositif

Depuis l'origine en 2005, le public touché par le dispositif :

- **Fin 2009** : 365 143 enfants et jeunes ont bénéficié du programme de réussite éducative.

- **Fin 2008 : 244 731 enfants et jeunes**
- **Fin 2007**, ils étaient seulement 130 000 enfants et jeunes.
Entre 2007 et 2008, un presque doublement du public touché (88%).

Une progression de 50% du nombre d'enfants touchés, mesurés d'une année sur l'autre, sans commune mesure avec la progression de seulement 26 projets nouveaux (+5,14 %) validés entre 2008 et 2009.

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

La part des suivis individualisés

Depuis la mise en place, en 2005, il a été comptabilisé à la fin 2009 : 93 581 personnes qui ont bénéficié d'un suivi individualisé comprenant l'étude de leur situation par les équipes pluridisciplinaires et un parcours. Tandis qu'à la fin 2008 : seuls 68 672 en avaient bénéficié. Ce qui représente 25,62% de suivi (93 581 / 365 140). Variant légèrement, entre 2008 et 2009, la répartition par public s'établit comme suit :

14% sont âgés de 2 à 5 ans	}	Près des 2/3 (64%), de 2 à 10 ans
50% sont âgés de 6 à 10 ans		
36% sont âgés de 11 à 16 ans		
57% sont des garçons et 43% sont des filles		

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

1.14/ Moyens humains

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

En 2008 : 810 équipes de réussite éducative comprenant 558 personnes occupant la fonction de coordonnateurs ou de référents de parcours, et un nombre important de professionnels qui constituent les équipes pluridisciplinaires de soutien

Le détail, présenté par le bilan 2008 du dispositif montre :

1 156 postes équivalent temps plein pour le fonctionnement des PRE, en tenant compte à la fois des personnes dédiées à la coordination et au secrétariat ainsi que de celles dédié aux actions mises en œuvre.

Coordonnateurs : 401 (35%)

Animateurs éducatifs : 258 (22%)

Référents : 157 (14%)

Agents administratifs : 143 (12%)

Travailleurs sociaux (AS, éducateurs) : 102 (9%)

Psychologues - orthophonistes, motriciens, etc. : 60 (5%)

Autres : 35 (3%)

La fonction clef du dispositif est assurée par le coordonnateur. Rattaché hiérarchiquement aux structures porteuses (CCAS ou Caisse des écoles ou GIP ou

EPL) et parfois fonctionnellement à d'autres services, il assure le bon fonctionnement et la continuité du projet. Il est chargé de :

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

1.15/ Moyens financiers et devenir du dispositif

Coût du dispositif inscrits en AE au budget 2010 : 90 M€/ an

En 2009, au budget du secrétariat d'état à la ville, les crédits inscrits en AE s'élevait aussi à 90 M€/ an.

A la fin 2009, de nombreuses inquiétudes exprimées par les élus locaux se sont élevées, à propos du devenir du dispositif, en raison de :

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

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

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

1/2 – Le programme de l'éducation prioritaire (Education nationale)

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

- 254 collèges
- 1 750 écoles de secteur associées

Ils scolarisent près de 260 000 écoliers et 122 700 collégiens (5% environ des élèves). L'accent est porté sur l'amélioration du pilotage et sur l'innovation pédagogique.

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

- 856 collèges
- 5 239 écoles de secteur associées

Ils scolarisent environ 800 000 écoliers et 400 000 collégiens (15% environ des élèves).

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

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

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

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

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

1/3 – Les actions au titre de l'égalité des chances portées par l'Education nationale (2 actions) et par la ville (1 action)

a) Actions portées dans le cadre de la politique de la Ville, au titre du « Plan Espoir Banlieues », en coopération avec le ministère de l'Education nationale et s'appliquant exclusivement sur 215 quartiers prioritaires

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

- **Le développement des écoles de la deuxième chance**

Le déploiement des écoles de la deuxième chance a pris du retard, sans qu'on en connaisse bien la raison. Malgré tout l'intérêt que représente ce dispositif et les nombreux effets d'annonce, leur développement reste très en deçà des besoins. Le Réseau E2C France compte 16 membres et gère 41 sites en 2008, répartis sur 12 régions et 25 départements, pour 3 713 jeunes accueillis en 2007. Au niveau francilien, les écoles en fonctionnement et les projets d'E2D se présentent comme suit :

	75	77	78	91	92	93	94	95
E2C en Exercice	1 site	1 site	3 sites	1 site		4 sites		
	Paris 20e	Montereau	Saint-Quentin-en-Yvelines Mantes Les Mureaux	Ris-Orangis		La Courneuve La Plaine-Saint Denis Sevran Rosny-Sous-Bois		
Projets d'E2C	Projet d'antenne dans le 18e	Projet de 2e site à Melun (2009) puis Meaux et Chelles		Projet de 2e site: Parc de Courtabeuf	Projet de création		Projet de création	Projet de création

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

- ***Le développement des internats d'excellence***

« Les internats d'excellence ont vocation à accueillir les élèves issus des établissements des zones d'éducation prioritaire et des quartiers de la politique de la ville. Mis en place pour promouvoir l'égalité des chances et la mixité sociale, ils offrent un cursus éducatif complet à des collégiens, lycéens et étudiants motivés, qui ne bénéficient pas d'un environnement favorable pour réussir leurs études ». Les internats offrent une pédagogie innovante et un accompagnement personnalisé renforcé comprenant : une aide aux devoirs – des activités scientifiques, sportives et culturelles – des partenariats et jumelages européens – un accès aux nouvelles technologies.

Au 10 février 2010, il existerait 2900 places d'internats d'excellence. A la rentrée 2008-2009, il y avait 1 653 places labellisées, comprenant 655 internes répartis dans 169 établissements. L'objectif est d'atteindre 3 000 places dans les 3 ans (fin 2011) et 4 000 (fin 2013). Insuffisamment financés malgré les effets d'annonce depuis plusieurs années, le programme vient d'être doté d'un fonds de développement avec 200 millions d'euros, géré par l'ANRU pour créer une dizaine de nouveaux internats et l'extension ou la rénovation d'internats existants. Initié par le programme « Espoir Banlieues », soutenu par ce nouveau fonds, le programme semble dopé avec des effets d'annonce multiplicateurs : les 4000 places sont annoncées à l'horizon de 2011 et non plus fin 2013 (comme annoncé en 2008 au lancement de Espoirs banlieues) et l'objectif s'établit à ce jour à 20 000 places d'ici quelques années, selon la communication en conseil des ministres le 10 février 2010¹.

- ***Le busing***

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

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

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

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

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

- ***Les banques de stages***

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

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

Principes de fonctionnement :

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

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

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

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

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

Il est prévu :

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

Objectif annoncé :

- **réduire de 10%** par an le nombre de jeunes décrocheurs ;
- **augmenter de 10%** le nombre de ceux qui auront reçu une solution d'orientation positive.

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

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

Public concerné

Primaires
éprouvant des
difficultés
scolaires

Quand

En complément
des heures de
classe

Temps

2 heures
midi / soir ou
matin

Personnel

Enseignant en
service

Parents

Accord nécessaire

L'aide personnalisée a pour objectif de réduire le nombre d'enfants en grande difficulté scolaire à la fin de l'école primaire, qui représentent aujourd'hui environ 15% des élèves.

L'aide personnalisée comprend deux heures chaque semaine, conduites par un enseignant, en complément des heures de classe.

L'organisation de cette aide est proposée par le conseil des maîtres de l'école et validée par l'inspecteur de l'Éducation nationale. Avant d'être mise en œuvre, elle est proposée au parents et doit faire l'objet de leur accord.

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

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

Nous observerons que l'aide personnalisée recoupe dans le même temps les activités proposées au sein de l'école dans le cadre de l'accompagnement

éducatif et celui de l'aide au travail scolaire, qui sont également assurés par les enseignants.

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

Public concerné

Elèves du CM1 et de CM2

Quand

Vacances scolaires de printemps et été

Temps

2 heures midi / soir ou matin

Personnel

Enseignant volontaire

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

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

Public touché en 2008 :

Stages de printemps : 15 000 enseignants / 83 000 élèves ;

Stages juillet : environ 10 000 enseignants / 50 000 élèves ;

Stages août : 12 000 enseignants / 65 000 élèves.

• **L'accompagnement éducatif**

Sa mise en place progressive :

- rentrée 2007 : expérimentation dans les collèges en «éducation prioritaire ;
- rentrée 2008 : généralisation dans les collèges et expérimentation dans les écoles en relevant de l'éducation prioritaire ;
- rentrée 2009 : généralisation à l'ensemble des écoles.

Public touché

Dans les collèges :

- 710 227 **collégiens du public**, soit 30% des effectifs, bénéficient du dispositif dans tous les collèges ;

- 4,5 millions d'heures sont consacrées à l'accompagnement éducatif par 74 878 intervenants, dont 60,8% d'enseignants ;

- taux d'encadrement d'un intervenant pour 9 collégiens.

Dans les écoles :

- 170 669 **élèves de l'école élémentaire publique de l'éducation prioritaire**, soit 25,3% des effectifs, organisé dans 3 072 écoles ;

avec 801 écoles des réseaux « ambition réussite » (R.A.R.), soit 84% d'entre elles ;

avec 2 271 écoles des réseaux de réussite scolaire (R.R.S.), soit 75% d'entre elles ;

- 1 million d'heures assurées par 14 554 intervenants, dont 74,8% d'enseignants ;

- taux d'encadrement d'un intervenant pour 12 écoliers.

Public concerné

Primaires et collégiens sur la base du volontariat

Quand

En complément des heures de classes

Temps

2 heures midi / soir ou matin 4 jours/semaine

Personnel

Enseignant en service + Personnels extérieurs

Parents

Accord nécessaire

Personnel

Les professeurs sont secondés par des assistants d'éducation, des assistants pédagogiques et des assistants de langue. Certaines activités sont animées par

des intervenants d'associations agréées, des artistes, des étudiants, des personnels des collectivités territoriales.

La répartition des domaines d'activités s'établit comme suit :

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

L'accompagnement éducatif est d'une durée de 2 heures et se déroule 4 jours par semaine pendant toute l'année scolaire.

Coût

323 M€ sont inscrits en 2009 pour le financement de l'accompagnement éducatif. C'est près de 4 fois plus que le dispositif de réussite éducative (90 M€/ an).

L'accompagnement éducatif participe de la profusion de l'offre en matière de soutien aux élèves, qui s'inscrit soit dans le prolongement du service des enseignants à l'école, soit dans le cadre du volontariat des enseignants (stages de remise à niveau), soit dans le cadre des initiatives hors temps scolaire portées par les associations et les collectivités locales (CLAS et autres initiatives d'accompagnement à la scolarité).

- ***Le dispositif de réussite scolaire expérimenté dans 200 lycées***

Tout le long de l'année scolaire

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

Public touché

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

. Organisation de stages pendant les vacances scolaires

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

Public concerné

Lycéens éprouvant des difficultés et sur la base du volontariat

Quand

En complément des heures de classe

Où

Principalement dans les sites de l'Education prioritaires

Personnel

Enseignant en service

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

• ***Projet éducatif local (PEL)***

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

• ***Accompagnement à la scolarité***

Labellisés CLAS ou non, les actions se déroulent dans des locaux municipaux (centres de loisirs, maison de l'enfance, lieux d'accueil pour les jeunes, etc.) ou des locaux associatifs (centres sociaux, associations de proximité, etc.).

• ***Accueil éducatif pendant les vacances scolaires***

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

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

Nous nous contentons de citer sans développer les autres initiatives ci-dessous :

- ***Le tutorat auprès de lycéens*** développé par de Grandes écoles ou leurs associations d'élèves car cette formule relève partiellement de l'enseignement supérieur.
- ***Le soutien scolaire proposé dans les quartiers*** par de nombreuses associations locales ou nationales à caractère caritatif ou social au titre de l'aide aux devoirs et assuré par des bénévoles ou des vacataires rémunérés.

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

Après avoir indiqué les nombreux dispositifs qui participent à la « réussite éducative » et à « l'égalité des chances », quelques définitions sur des notions qui apparaissent imprécises, s'imposent.

II-/ REFLEXIONS SUR DES NOTIONS CLEFS

□ Réussite éducative

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

La réussite éducative met l'accent sur l'ensemble des aspects socio-éducatifs, qui touchent aux conditions matérielles des familles et à leurs effets sur la scolarité, la

socialisation², l'intégration et le sentiment d'appartenance à une même communauté.

Dans une approche plus humaniste

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

Elle se déclinerait en 4 axes :

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

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

□ **Egalité des chances**

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

L'égalité des chances ne repose plus sur une égalité supposée ou le traitement des inégalités, elle admet une inégalité « juste » ou « acceptable » et cherche à « minimiser les inégalités et à maximiser le capital social et le sentiment

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

d'appartenance à une même communauté », selon la définition que propose le conseil de l'Europe.

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

☐ Cohésion sociale

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

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

Objectif(s)	Perspectives	Voie(s)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ minimiser les disparités ➤ assurer le bien-être de tous ses membres ➤ repenser les processus d'intégration sociale 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ le sentiment d'appartenance collective 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ renforcer autour de valeurs, de normes et de règles communes
<ul style="list-style-type: none"> ➤ agir pour une gestion adaptée des conflits potentiels ➤ assurer le bien être de tous ses membres 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ une meilleure compatibilité des mondes sociaux 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ repenser les modes de construction de l'intérêt général.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ éviter la polarisation 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ des mondes sociaux qui ne sont pas des mondes clos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ organiser le dialogue et l'échange entre individus de mondes sociaux différents ➤ permettre la mobilité pour circuler d'un monde à l'autre

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

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

III-/ RAPPEL DES FONDAMENTAUX DE LA REUSSITE EDUCATIVE

3.1/ Les principes de la réussite éducative

- ❑ ***Le premier principe : la co-gouvernance et le partenariat***
 - ***Structure juridique autonome*** avec comptabilité publique (CCAS) ;
 - Le dispositif de réussite éducative mobilise les acteurs concernés (collectivités, préfecture, Education nationale, CAF...) au sein d'un ***comité de pilotage local et d'un comité technique*** ;
 - La mise en place ***d'équipes pluridisciplinaires de soutien (EPS)***. Ces équipes sont composées d'acteurs en capacité de prendre en charge les enfants selon leurs compétences (travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés, psychologues, membres des équipes de l'Education nationale...).

En 2008, les choix font apparaître le portage suivant :

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

- ❑ ***Le deuxième principe : un programme d'actions, qui s'adresse aux enfants dans leur globalité, dans une « approche individualisée »***

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

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

En 2008, il a été observé que :

- les PRE font preuve d'une grande réactivité. En effet, le délai moyen entre le repérage d'une situation et son étude par l'équipe pluridisciplinaire de soutien est de 20 jours ;
- un parcours type pour un enfant bénéficiant du PRE est de 1,5 an en moyenne.

- ❑ ***Le troisième principe : il est possible de s'appuyer sur des actions collectives pour élaborer le « parcours éducatif »***

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

- ❑ ***Le quatrième principe : la continuité institutionnelle à assurer***

Par l'activation des missions respectives de chacun :

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

3.2/ Les fondamentaux du dispositif³

- ❑ ***3.21/ Public cible***

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

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

Définir cette notion et donc qualifier le public cible c'est s'inscrire dans un double mouvement : d'une part mobiliser et associer les partenaires locaux, d'autre part lui donner sens et la relativiser (la notion de fragilité) selon son contexte local. Le diagnostic devrait être le principal outil pour comprendre, objectiver et donner du sens à cette définition. Or, il n'existe pas partout et, quand cet investissement a eu lieu, il n'a pas été régulièrement mis à jour. L'absence de diagnostic préalable et régulièrement tenu à jour limite de fait le partenariat, qui doit être mobilisé autour d'une connaissance partagée de la situation locale, susciter l'adéquation de plans d'actions adaptés aux réalités et investir dans un suivi et autant que possible une évaluation en continu pour mesurer les résultats et les effets du programme.

- ❑ ***3.22/ Action individualisée et adaptée***

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

- a) L'accompagnement éducatif qui vise l'action individualisée comprend :
 - la référence au diagnostic sur les critères retenus de la « fragilité », qui prend en compte, pour chaque enfant, les effets connus en matière de résultats et de

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

comportement à l'école ainsi que des conditions matérielles de vie de la famille qui pèsent sur la réussite éducative ;

- la nature des actions comprenant un travail éducatif personnalisé et non au sein d'un groupe ;
- la désignation d'un suivi-référent, qui mesure les " progrès " de l'enfant ou du jeune.

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

□ 3.23/ *L'organisation de la notion de parcours éducatifs nécessite une organisation concertée et coordonnée pour sa mise en œuvre*

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

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

Les rapports d'évaluation de 2009 et 2008 notent des évolutions positives :

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

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

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

En réalité, et au préalable, c'est la qualité de la confiance dans la relation entre l'enfant, la famille, le référent et les adultes qui est susceptible d'impulser une nouvelle dynamique favorable pour faire évoluer la situation, notamment lever les

freins psychologiques, favoriser la confiance en soi et lever la représentation que chacun peut avoir de son devenir. Les résultats visibles sont une amélioration des résultats à l'école (attitude, appétence aux apprentissages, etc.) et une socialisation de l'enfant qui s'accompagne du sentiment d'une intégration plus forte et plus juste.

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

□ 3.24/ *Pilotage du dispositif et du programme d'action*

○ Pilotage

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

IV-/ ELEMENTS DE CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET POLITIQUE

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

- ***La persistance d'une fragmentation*** de l'action éducative locale qui comprend de nombreux dispositifs qui se superposent, une absence remarquée de coopération des différents acteurs, arc-boutés sur leurs compétences, une innovation locale limitée pour la coproduction d'une offre éducative renouvelée.
- ***Un paysage institutionnel*** qui évolue à un rythme insoutenable, de la part de l'Education nationale mais aussi de la Ville, et qui comprend des réformes dont on finit par se demander quel en est le sens et les véritables intentions :
 - la suppression des CLAS en suspens⁴ ;
 - la réduction des moyens budgétaires pour soutenir les projets éducatifs locaux (PEL) et orientation / concentration des moyens de l'Etat vers « l'approche individualisée » sur des territoires prioritaires ;
 - la concurrence entre l'accompagnement éducatif et le projet éducatif local ;
 - plus généralement la réduction des effectifs dans les établissements qui ont pour effet de dégrader les conditions d'enseignement pour les élèves et les enseignants.

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

- **Un cadre contractuel** instable : changement des règles du jeu en cours de contrat, soutien financier irrégulier pour mener à bien des actions dans la durée, financements tardifs perçus par les opérateurs. De manière générale, le cadre contractuel concernant l'action éducative locale ne sera pas à la hauteur des enjeux tant qu'il sera conçu de manière séparée entre la ville et l'école. Après un temps « d'ignorance réciproque », nous entrons dans l'ère de la « concurrence » avant, nous l'espérons, l'avènement d'une prochaine étape qui sera marquée par la « coopération active » autour d'intérêts communs à agir, de manière intégrée et complémentaire.
- Plus généralement, **les réformes en cours recommandent l'attentisme** : big-bang territorial, limitation programmée des capacités financières des collectivités locales (DSU-CS, réforme du fonds de compensation FCTVA, au mieux la stagnation des dotations aux collectivités locales, baisse des recettes fiscales des collectivités), réduction autoritaire, au nom des réformes (Lolf – RGPP), qui déconcertent et fragilisent les budgets locaux (suppression de la taxe professionnelle sans proposition de solution de remplacement), le tout générant des incertitudes, de l'insécurité, de la dépendance et de l'imprévision pour l'avenir.
- **De réelles inquiétudes à propos du recentrage programmé de l'Etat dans la politique de la ville**, en particulier et des politiques de cohésion sociale en général :
 - la réduction attendue de la géographie prioritaire attendue dès 2010 ;
 - la réduction des moyens affectés à la politique de la ville (programme 147), confirmé en 2009, puis en 2010 et 2011 (programmation pluriannuelle des moyens budgétaires de l'Etat) ;
 - la réduction des budgets alloués à la petite enfance (CAF), aux politiques de la jeunesse (DDCS), à la prévention (FIPD), à la vie associative (DDCS), à la famille (CAF) et à la parentalité.

Dans ce contexte, il me paraît impensable de :

- **croire que** nous parviendrons au « projet éducatif territorial par la réussite éducative », car les conditions sont loin d'être encore réunies ;
- **d'attendre à une mobilisation spontanée** de tous les acteurs de la communauté éducative pour répondre aux inégalités d'accès au savoir en particulier et à l'inégalité des chances en général.

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

V-/ DES ARTICULATIONS ENTRE L'ECOLE ET LA VILLE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- ❑ **Le PRE collectivisé** : Il s'inscrit dans le prolongement d'autres dispositifs existants, voire s'y substitue en partie en finançant les actions collectives déjà en place dans le cadre du PEL / CLAS. Dans le même temps, il tente de mettre en place les outils pour une « approche individualisée » : équipes dédiées, équipe pluridisciplinaire, référent, liens avec la famille. Cette configuration reste majoritaire, dans une proportion que je ne saurais qualifier. La lecture du rapport 2008 de l'évaluation des PRE ainsi que ma connaissance des dispositifs sur le terrain m'invitent à déduire cette hypothèse. Seulement 28 % des situations font l'objet d'un examen commun en équipe pluridisciplinaire de soutien.

Dans cette configuration, l'élargissement du *partenariat*, la *connaissance partagée* des réalités locales en matière de réussite éducative et les *deals* sur lesquels l'action nouvelle peut être opératoire restent faibles.

- ❑ **Le PRE individualisé** : Il se pose d'emblée comme étant différent des autres dispositifs éducatifs sur le territoire avec la mise en place des outils de la réussite éducative (précisés plus haut). Il ouvre le champ de nouvelles pratiques professionnelles, qui naissent de la mise au point de *référentiels d'actions*, telles les chartes de déontologie et le diagnostic préalable, et *de modes d'organisation*, comme les procédures de repérage, l'analyse des typologies des situations, le suivi et la manière de rendre compte des référents, etc.

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

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

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

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

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

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

a) L'élargissement du partenariat autour des questions éducatives

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

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

b) La mobilisation recherchée des partenaires

La lecture du rapport d'évaluation de l'Acse sur la réussite éducative insiste sur la qualité du partenariat et les progrès accomplis dans ce domaine. Il indique que le PRE a permis de « **donner un objet concret** » au partenariat local, passant du « **constat commun sur des situations** » à la « **réalité de faire ensemble** » et d'apporter une « **réflexion nouvelle** » par « **la création de réels parcours individualisés** » pour « **des** » enfants. Plus loin, on peut lire que « l'individualisation et les parcours éducatifs progressent mais peinent encore à s'imposer par rapport aux anciennes pratiques ». En réalité, la part des « anciennes pratiques » reste importante et le mouvement vers une « approche individualisée » est plus long que prévu, bien que le dispositif ait été lancé il y a près de 5 ans.

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

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

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

- **Au-delà de l'information sur le dispositif, il persiste une difficulté** à poser les termes « objectivés » de la situation locale (diagnostic) et à se parler concrètement (vision des besoins, pertinence des critères de fragilité) pour aboutir à des résultats définis préalablement (préciser les complémentarités d'action respectives et reconnaître la plus value du dispositif).
Par exemple, le dispositif n'apporte pas de réponse à la question de l'absentéisme et du décrochage, ni même à celui des exclusions temporaires.
- **Les modes opératoires** sont de l'ordre du « construit » (reconnaître un intérêt commun à agir et définition de deals stratégiques) et scellent les relations partenariales qui restent à mettre en place et/ou à consolider, notamment avec les collègues et les associations d'éducation populaire.
Il s'agit donc de mettre en place les outils opérationnels qui traduisent ses deals, impactant les modes d'organisation en interne, initiant des référentiels d'action (charte déontologique, principes d'action) et formalisant des procédures communes.

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

c) L'offre éducative

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

En effet, le contenu des programmes montre que le soutien scolaire et les apprentissages pèsent pour 2/3 et que 1/4 des financements y sont consacrés⁶.

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

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

- a) **l'addition des actions existantes**, sans considération de leur plus value au titre de la réussite éducative et dans une dimension individualisée ;
- b) **le recours à la mobilisation des outils du droit commun**, dont on notera le chemin restant à parcourir à l'heure actuelle :
 - des institutions submergées (CMPP, service de santé mentale dans les hôpitaux) ;
 - des publics déjà connus par certains et qu'il ne souhaitent pas ou peu partager dans le cadre du PRE ;
 - des deals insuffisamment précis qui limitent la réalisation de vraies coopérations.
- c) **l'investissement dans l'innovation** vers de nouveaux outils et l'extension des missions de certains d'entre eux.

d) les pratiques professionnelles

⁶ Page 31 du bilan Acsé

Le repérage

Il implique :

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

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

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

Le contact et la relation continue avec la famille

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

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

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

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

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

Le partage des informations

La mise au point de référentiels d'actions et la coordination des actions de chacun au bénéfice de l'enfant et de sa famille nécessitent le partage des informations.

Bien qu'il y ait des avancées, ce point fait encore difficulté, pour deux raisons principales d'ordre :

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

e) l'ingénierie locale

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

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

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

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

f) La mobilisation du droit commun

Pour le coordonnateur, cela suppose de bien connaître le paysage institutionnel : son mode de fonctionnement (circuit de décision, moyens, etc.), ses priorités, les évolutions auxquelles les institutions sont confrontées, en vue de négocier les modalités de participation des différents partenaires dans le dispositif de réussite éducative.

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

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

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

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

g) L'implication des familles

Quatre objectifs doivent être poursuivis en direction des familles :

- rétablir des conditions matérielles susceptibles de les aider et de soutenir leur projet ;

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

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

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

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

- rencontres entre le collègue et les parents organisées par une association ou un équipement de proximité, dans le quartier avec la participation des responsables de l'école ou du collège ;
- invitations par l'équipe du collège à visiter et à se familiariser avec l'établissement et à rencontrer les enseignants ;
- l'organisation d'une présence des parents au collège, de partenaires et d'accueillants ;
- la mise en place de moments conviviaux organisés à l'école avec les parents d'élèves ;
- etc.

h) L'innovation et l'expérimentation

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

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

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

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

- **une coopération forte**, où les acteurs ont établi des modalités communes de travail et abouti à une organisation concertée. Ce qui est en jeu c'est :
 - a) la coopération des principaux partenaires dans l'organisation et le suivi de l'accompagnement éducatif ;
 - b) la fixation de l'heure du soutien scolaire : matin, heure de midi, fin d'après midi après la classe ;
 - c) l'emploi des infrastructures de la ville à des heures privilégiées en lieu et place des actions précédemment conduites dans le cadre du PEL pour les activités à caractère sportif ;
 - d) la mobilisation des intervenants dans le champ culturel et la cohérence des actions avec l'offre existante ;
 - e) l'implication financière de la collectivité, de l'Education nationale et de la DDJS (part CNDS).
- **une coopération faible**, où les acteurs s'observent, l'initiative repose sur la seule Education nationale, qui sollicite la collectivité et obtient plus ou moins réponse à ses sollicitations. La collectivité souhaite maintenir son projet éducatif avec ses temps, ses activités et les moyens déjà mis en place depuis de nombreuses années.
- **une relation qui s'ignore**, où les acteurs ne connaissent pas ou peu les projets respectifs de chacun, où la dimension administrative l'emporte sur le projet.

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

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

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

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

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

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

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

VI-/ PROPOSITIONS

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

La gouvernance

a) Elaborer des documents de référence

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

- i. disposer d'un diagnostic préalable permettant de lire :
 - l'inégalité des chances sur le territoire ;
 - les attentes des acteurs de la communauté éducative ;
 - les orientations stratégiques ;
 - les deals des partenaires sur lesquels reposent l'ambition du projet.
- ii. l'actualisation des données sociales :
 - consolidation annuelle des données ;
 - indicateurs / tableau de bord comprenant les indicateurs de l'école et les indicateurs de la réussite éducative.
- iii. La mise en place d'un observatoire local de la réussite éducative. C'est une urgence à l'image de ceux pour le relogement dans les opérations de rénovation urbaine ou encore du logement, restant à bâtir en prenant appui, notamment sur les ressources existantes de la réussite scolaire et de l'action éducative des villes (tableaux de bord des établissements – documents de référence de l'éducation prioritaire). L'observatoire travaille sur la notion de cohorte permettant de suivre et d'apprécier, dans la durée, les parcours scolaires des enfants et des jeunes. Il ne s'agit plus de porter le regard sur l'un des aspects du parcours, qui ne concerne jamais les mêmes enfants, mais de

comprendre la réussite dans une visée dynamique et continue⁷ à partir d'un panel qui présente, au départ, tel type de difficulté et dont on verrait précisément comment la somme des actions ont pesé ou pas sur la réussite scolaire / éducative et, plus largement, sur le rétablissement de l'égalité des chances.

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

b) Miser sur l'innovation et sur l'expérimentation

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

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

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

Les programmes

c) Structurer l'offre éducative en matière d'accompagnement à la scolarité

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

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

d) Organiser une continuité éducative

Prendre en compte les exclusions temporaires pour répondre à l'attente des établissements scolaires, tenter d'agir sur les causes de la situation vécue par le jeune et de rechercher les meilleures réponses favorisant le retour dans l'établissement.

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

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

Le projet

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

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

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

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

Les ressources

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

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

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

- Dès le lancement de l'initiative du porteur de projet (la collectivité), l'Etat doit soutenir l'engagement des parties sur le projet après avoir permis aux partenaires de diagnostiquer les freins, sérier les conditions à réunir, définir l'accompagnement méthodologique et le mode d'évaluation qui accompagne le projet local.
- L'accompagnement du porteur de projet porte sur les différentes étapes du projet : la définition des publics et le mode de repérage, la construction du parcours éducatif, les modalités d'engagement des partenaires, le suivi et l'évaluation du programme. Il y a ici un apprentissage qui doit s'inscrire dans la durée, organisé et programmé dans le temps.

