

rencontre

Rencontres

Éducation et territoires

Actes de la Rencontre
organisée le 12 décembre 2013
à l'Union départementale
des associations familiales, Bobigny

de

Profession



IV. RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET PROJET ÉDUCATIF DE TERRITOIRE : QUELLE GOUVERNANCE LOCALE ?

STÉPHANIE MOREL

Sociologue, consultante à Acadie¹

Les politiques éducatives locales sont au cœur de la reconfiguration des régulations entre l'État et le local. Elles sont aussi l'occasion pour les collectivités locales d'affirmer leurs compétences, notamment par la prise en charge des difficultés scolaires. Pour autant, ces politiques se sont d'emblée installées dans un jeu institutionnel complexe, comme en témoigne la grande difficulté des comités de pilotage et autres conseils d'orientation à produire de quoi structurer l'action des professionnels. Dans quelle mesure un système de gouvernance revisité peut-il s'instaurer ?

■ INTRODUCTION

Jean-Marc Berthet, sociologue, professeur associé à l'université de Versailles – Saint-Quentin-en-Yvelines, consultant

Au démarrage du groupe de travail, le projet éducatif de territoire (Pedt) n'existait pas encore. Une première idée avancée pour tenter de définir ce projet éducatif local (Pel) a été de dire qu'il devait se situer au-delà des dispositifs, qu'il ne devait pas être un dispositif de plus s'ajoutant aux autres. La deuxième idée était qu'il devait être, sur un territoire, la somme de l'existant. Cette définition – tout à fait modeste – pose d'autres questions, comme celles, assez redoutables,

de leur gouvernance (chaque dispositif ayant ses propres comités de pilotage et comités techniques) et de leur articulation.

Puis le Pedt est arrivé, vers la fin des séances du groupe de travail. Dès lors, une des questions a été : le Pedt apporte-t-il quelque chose de plus que le Pel aux questions de gouvernance locale ? Ne traduit-il pas une ambition moindre ? ●

LE thème de l'intervention proposé interpelle et, d'emblée, on est tenté de le déconstruire. Son entrée : deux dispositifs, parmi tous ceux qui prolifèrent dans la sphère éducative. La question :

¹ Acadie est une coopérative conseil qui accompagne les collectivités dans l'élaboration et l'évaluation de leurs projets éducatifs et de jeunesse (Pel, Pedt, etc.). Il réalise également des missions d'études nationales en matière d'éducation et de jeunesse.

la manière dont ils sont gouvernés, agencés, vécus par les acteurs... Au cœur de cette question, les acteurs, tous ceux qui sont conviés dans la communauté éducative depuis plusieurs décennies : Éducation nationale, collectivités, associations, parents, jeunes, voire entreprises... et qui continuent de chercher la *bonne* régulation en matière éducative dans les territoires. L'entrée par le dispositif est pesante, parce que les instruments, les normes, les référentiels... sont pléthores dans le champ éducatif et que la réforme des rythmes scolaires en cours vient ajouter à la liste un nouvel instrument, le PédT, après des années souvent difficiles de mise en place des projets de réussite éducative (Pre) par les collectivités locales. La question des acteurs, du système d'acteurs, invite à une réflexion plus riche sur ce qui fait sens dans la gouvernance locale et ce qui contribue ou, au contraire, fait obstacle aux convergences.

Trois dimensions sont en jeu : d'une part, la complexification de l'action éducative, d'autre part, le rôle des collectivités aujourd'hui en matière éducative et, enfin, la place du territoire, du projet de territoire, dans la gouvernance éducative actuelle. Au cœur de cette analyse se trouvent les acteurs, leurs postures professionnelles, leurs légitimités à être et à être perçus comme des acteurs éducatifs, et le sens qu'ils donnent au projet éducatif de territoire, au-delà de l'instrument que celui-ci représente à première vue.

UN CONTEXTE DE COMPLEXIFICATION DE L'ACTION ÉDUCATIVE, ET DES CONFLITS DE LÉGITIMITÉ SUR LES TERRITOIRES

Depuis plusieurs années, le champ de l'éducation s'est complexifié, et ce de plusieurs manières. Dans ses finalités tout d'abord : démocratisée, l'école a été progressivement instituée en instrument de lutte contre les inégalités sociales, dans un contexte social de plus en plus tendu. Dans la mise en œuvre de ses moyens également : l'éducation fait l'objet d'instruments diversifiés pour répondre aux différents enjeux des territoires et aux besoins différenciés des élèves. Dans la multiplicité des acteurs de l'éducation enfin, parce que l'action éducative mobilise des acteurs d'horizons divers et les convie à travailler ensemble, mais également en raison du progressif investissement des collectivités territoriales dans le champ éducatif.

Par ailleurs, la prolifération des dispositifs (Cel, Pel, Clas, Ppre, PédT...) s'accompagne d'une multiplicité de concepts (égalité des chances, discrimination positive, réussite éducative, excellence, parcours éducatif...), interprétés de manière différente selon les acteurs. Si ces dispositifs fournissent un cadre au travail partenarial et des moyens pour l'action éducative qu'ils ciblent, leur cumul rend peu lisible l'intervention éducative, et leur impact sur les pratiques collaboratives apparaît relativement faible. Au-delà de la logique par dispositifs, c'est aux logiques d'acteurs qu'il faut s'intéresser. En effet, le PédT est à la fois un outil institutionnel que le ministère de l'Éduca-

tion nationale a demandé aux villes et à leurs partenaires de mettre en place, un outil relativement normé, comme en témoigne la trame proposée par les services de ce même ministère. C'est aussi et surtout un projet qui met tous les acteurs autour de la table et révèle les ressources ou, au contraire, les difficultés que les villes, l'Éducation nationale et les associations rencontrent dans l'élaboration d'un projet commun. La multiplicité des acteurs en jeu, porteurs chacun de leur représentation du monde en matière éducative, introduit, dans le tour de table, une diversité de postures professionnelles parfois difficilement conciliables. La réforme des rythmes scolaires pose la question de la place croissante prise par les villes dans l'action éducative, que révèlent, en certains endroits, de réels conflits de légitimité. Ce fut le cas également lors des premières années de mise en place des Pre, dispositifs à la croisée de l'éducatif et du social, portés par les villes, progressivement acceptés par les travailleurs sociaux et par l'Éducation nationale.

Le dispositif de réussite éducative puis le Pedt ont un point commun : ils font des collectivités locales les chefs de file de l'action éducative sur les territoires. De plus en plus investies, gérant des dispositifs toujours plus nombreux, les collectivités locales, en l'occurrence ici les villes, sont invitées à traduire les dispositifs nationaux dans leur territoire et, pour ce qui est des Pedt, à jouer un rôle de « chefs d'orchestre » de la politique d'aménagement des rythmes scolaires sur le territoire. Sur le terrain, les villes s'organisent, cherchent les bonnes coordinations, traquent les moyens efficaces de mise en cohérence de

ces outils. Elles ont fortement progressé en matière de transversalité interne et de coordination externe, aiguillonnées par des années de politique de la ville. En même temps, le sentiment qui domine est celui de frontières pérennes entre l'Éducation nationale, les villes, les acteurs associatifs, les parents... Les mêmes résistances entachent la gouvernance locale, et une question demeure ouverte : celle de savoir comment tous ces dispositifs font sens sur les territoires et comment ils permettent l'action coordonnée de tous ces acteurs. Les Pre ont ouvert la voie, en mettant en place un système d'intervention à la fois social et éducatif sur les territoires, auquel participent les acteurs scolaires, et en installant la légitimité de l'action éducatrice des villes. Les Pedt vont plus loin dans l'implication des villes dans l'organisation scolaire et posent aujourd'hui ouvertement la question de l'articulation entre le scolaire et l'éducatif. À travers l'idée portée d'une intervention scolaire et périscolaire coordonnées, les Pedt mettent en jeu l'épineuse question de la continuité éducative et interrogent l'articulation entre le travail dans la classe et les activités autour de l'école, les modalités de travail entre les enseignants et les intervenants extérieurs, la manière dont on pense le parcours de l'élève dans sa journée, sa semaine...

Ce qu'il se passe sur les territoires est révélateur. Au-delà de la complexité concrète de mise en œuvre de la réforme, qui peut crispier de nombreux acteurs locaux, des différends à première vue inconciliables émergent entre les différentes catégories d'acteurs : enseignants, directeurs d'école, services municipaux, animateurs, parents, intervenants culturels, spor-

tifs... Pourtant, tous ces acteurs visent la même chose : le bien-être de l'enfant, la qualité des contenus, la qualité de la formation des animateurs, la sécurité. Ils sont d'accord sur la continuité des temps, des acteurs, des différentes organisations et sur l'idée qu'il faut travailler dans une logique de parcours. Cependant, la création d'une coordination est difficile, elle se heurte à des problématiques de pré carré qui font que la légitimité de chacun à intervenir se heurte à celle de l'autre.

Il demeure ainsi sur les territoires des lignes de fracture qui empêchent ou affaiblissent la constitution d'un référentiel commun : une dichotomie entre le pédagogique et l'éducatif, des définitions plurielles de ce qu'éduquer veut dire, un rapport ambigu à la mission sociale de l'école, le faiblesse de la valorisation réciproque des rôles de chacun, la difficulté *in fine* à envisager et organiser la continuité éducative... Dans cette logique, l'expérience des Pedt peut constituer un levier sur les territoires afin de mieux articuler les temps de l'enfant, en mobilisant tous les acteurs de la communauté éducative locale. Elle démontre également les marges de progrès à réaliser pour construire une vision éducative commune sur les territoires, et l'importance dans ce contexte des postures et des professionnalités d'acteurs.

Deux points de réflexion et d'inflexion doivent être pris en considération : le premier porte sur la nécessité de prendre acte de l'émergence de la ville éducatrice et de la complémentarité entre réussite scolaire et réussite éducative ; le second met en jeu, au-delà de la logique de dispositifs, les postures d'acteurs et le nécessaire travail sur les légiti-

mités qu'il convient d'initier sur les territoires pour organiser la collaboration locale et faire émerger un projet de territoire.

ACTER QUE LE TERRITOIRE EST APPRENANT ET LÉGITIMER LA VILLE ÉDUCATRICE

Depuis une trentaine d'années, des jeux complexes d'acteurs se sont construits, d'autant plus difficiles à associer dans une logique d'intervention commune que les référentiels de l'action, liés aux différentes professionnalités, se sont eux-mêmes, de ce fait, multipliés. Non clarifiés, ces référentiels – et l'interprétation que chacun en a – se superposent, s'opposent ou se rencontrent, mais ne constituent souvent pas un cadre clair d'action pour les acteurs d'un territoire, émanant de sphères institutionnelles et professionnelles différenciées. Ces constats plaident pour une articulation et une clarification ; ils témoignent du besoin d'un cadre et de sens.

Ce sont les villes qui, aujourd'hui, sont en capacité et souhaitent jouer ce rôle de mise en sens et en cohérence, et assumer une fonction de pilote. Cela en raison de leur compétence historique en matière éducative et de leur progressive implication dans la réussite éducative des enfants et des jeunes, mais aussi en raison de leur capacité à penser et organiser l'articulation entre réussite scolaire et réussite éducative, et à articuler les différents temps de l'enfant et du jeune.

Aujourd'hui, la ville éducatrice cherche son affirmation, et bute en France sur la dichotomie

tomie entre le pédagogique et le scolaire, mais aussi sur la difficulté à reconnaître la diversité des différentes sphères de socialisation et d'éducation des enfants et des jeunes. S'il semble important de réaffirmer le rôle pédagogique des enseignants et de valoriser leur rôle, il faut également prendre acte de l'importance des ressources offertes par la ville :

« Toute la ville est source d'éducation. Elle éduque à travers ses institutions éducatrices traditionnelles, ses projets culturels, mais aussi à travers sa planification urbaine, ses politiques environnementales, ses moyens de communication, son tissu productif, ses entreprises, etc. » (Charte internationale des villes éducatrices).

L'idée est que le territoire est en lui-même un acteur éducatif. Le territoire est tout à la fois la ville – la collectivité –, mais aussi les associations, la société civile, les entreprises : tout ce qui vit sur un territoire qui est créatif. Sont à prendre en compte également les conseils généraux et régionaux, également de plus en plus investis en matière éducative, proposant de nombreuses actions au sein des collèges et lycées.

Acter que le territoire est apprenant, c'est légitimer le fait que la ville – ou le territoire –, de par ses activités, de par ce qu'elle propose, est éducatrice, et porte ainsi un certain nombre de valeurs, de connaissances, d'apprentissages qui font partie de l'éducation de l'enfant. Si l'on reconnaît aux villes la plus-value de leur intervention pour l'épanouissement de l'enfant, à travers les actions culturelles, les offres en milieu scolaire, les évé-

nements dans les quartiers..., on doit en effet reconnaître les vertus de ces interventions éducatives qui permettent aux enfants :

- d'acquérir des compétences non formelles nécessaires à l'intégration dans la vie sociale ;
- et de bien vivre leur scolarité, dans la mesure où l'épanouissement, la maîtrise des codes, la réussite éducative *largo sensu* permettent la réussite scolaire.

L'accent est ainsi mis sur l'importance de l'épanouissement de l'enfant et sur les compétences qu'il acquiert dans les différentes sphères de la vie sociale, et dans la ville, au-delà des seules compétences académiques. Les ateliers périscolaires, les actions culturelles et sportives, l'investissement numérique, les programmes d'éducation à l'environnement et au développement durable, le soutien à l'apprentissage de la lecture... constituent autant d'interventions de la ville éducatrice en faveur de l'épanouissement de l'enfant, dans un contexte de valorisation croissante des compétences non formelles des individus dans leur parcours de vie.

Il est donc ainsi question de légitimer dans ce système d'acteurs, d'éducateurs, la complémentarité entre la réussite scolaire et la réussite éducative prise au sens large. Dans la réforme des rythmes scolaires comme dans les Pre à leur début émerge la question de l'articulation des temps scolaires, des temps périscolaires et extrascolaires qui sont vécus comme des temps séparés, avec des types d'intervenants aux éthiques professionnelles différentes, qui peuvent être vécues comme in-

conciliables. C'est aussi un manque d'articulation entre le contenu pédagogique – scolaire – et les autres contenus proposés aux enfants. Or l'enfant acquiert différents apprentissages dans les diverses sphères de la vie sociale.

Dans un article intitulé « Il n'y a pas que la réussite scolaire ! », Dominique Glasman met l'accent sur la globalité de l'enfant, qui n'est pas seulement un écolier. Il définit la réussite éducative comme suit :

« C'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation². »

Un certain nombre de sociologues montrent l'importance pour le bien-être et la réussite de l'enfant d'une certaine cohérence entre le monde scolaire et les autres mondes comme le monde des loisirs, le monde de la vie de la famille, etc. Pour donner du sens aux politiques éducatives territoriales, il faut parvenir à acter et à légitimer cette complémentarité entre la réussite scolaire et la réussite éducative au sein du système d'acteurs. Quand on élabore un projet éducatif local, travailler sur ces complémentarités doit permettre aux acteurs de s'accorder sur des objectifs communs.

Ainsi, les outils proposés par l'État – le Pre, le Péd... – constituent autant d'opportunités, quand les villes les traduisent dans leur territoire, d'élargir le champ de vision de ce qu'est l'éducation, en intégrant les ressources et compétences non formelles, en envisageant l'éducation comme un parcours. Prendre en compte le territoire éducatif, la ville apprenante, permet l'appropriation de la ville, le lien avec la société civile, le lien avec la vie en dehors de l'école. En 2009, le sociologue Alain Vulbeau écrivait que prendre en compte le territoire éducatif, c'était prendre en compte « l'éducation tout au long de la ville³ ».

Ainsi est-il question à travers la ville éducatrice de l'épanouissement plus global de l'enfant et d'un ensemble d'actions plus large que l'action scolaire ou périscolaire. Cette intervention n'est pas sans connexion avec la réussite scolaire : elle la favorise, si tant est que les modes d'articulation soient possibles et que le sens que les différents acteurs lui donnent (concepteurs de politiques publiques, acteurs de terrain, associations opératrices, parents) soit partagé.

² Dominique Glasman, « Il n'y a pas que la réussite scolaire ! », *Informations sociales*, n° 141, mai 2007.

³ Alain Vulbeau, « L'éducation tout au long de la ville », in Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann, *Apprendre de la vie quotidienne*, Puf, 2009.

L'ÉLABORATION D'UN PROJET ÉDUCATIF : UNE QUESTION D'ACTEURS

L'élaboration d'un projet éducatif de territoire exige ainsi une discussion sur le sens et la cohérence que l'on souhaite que le projet apporte au système d'acteurs. Il engage un travail sur les rôles des différents acteurs (enseignants, animateurs, techniciens des collectivités, élus, acteurs du monde économique...) pour construire et reconnaître leurs légitimités respectives et envisager le parcours éducatif de l'enfant ou du jeune *largo sensu*. Le projet éducatif de territoire ouvre ainsi la possibilité pour les acteurs d'élargir leur champ de vision de l'éducation et de se concerter sur le sens que l'on donne collectivement à l'éducation sur le territoire.

Quand on travaille au sein d'une ville, on constate que les différents services eux-mêmes n'ont pas les mêmes conceptions de l'éducation ou ne partagent pas d'objectifs communs. Au sein de l'Éducation nationale, entre les enseignants, les directeurs d'école et le niveau des inspecteurs de l'Éducation nationale et du directeur académique des services de l'Éducation nationale (Dasen), plusieurs manières de voir, de concevoir l'éducation et l'acte pédagogique se côtoient. S'il n'est pas question que tous pensent et agissent de la même manière, il est certainement utile de connaître les points de vue respectifs des uns et des autres, de comprendre les fondements, les ressources et les limites de chaque cadre d'intervention, afin d'instaurer une confiance et de

tracer quelques objectifs communs, dans un contexte social et scolaire plutôt marqué aujourd'hui par la méfiance⁴.

Quelle vision commune des enjeux éducatifs du territoire ? De quelles compétences les jeunes auront-ils besoin à l'avenir ? Quels sont les acteurs qui éduquent ? Comment sécuriser les parcours éducatifs des enfants et des jeunes sur le territoire, notamment ceux des plus fragilisés ? Quels objectifs communs viser pour les enfants et les jeunes du territoire ?

Répondre à ces questions suppose le partage d'une culture et d'éléments de langage communs, une discussion sur la manière dont les acteurs se représentent l'éducation et les finalités d'une politique éducative locale. Cela suppose de prendre conscience des différentes représentations, valeurs et normes sous-jacentes aux professionnalités d'acteurs et aux institutions en jeu. Mais d'en prendre néanmoins distance et de décaler le regard, afin de produire une convergence.

Il convient d'organiser la gouvernance locale autour des valeurs communes, ce qui veut dire également organiser les scènes collaboratives. Il existe finalement très peu d'espaces-temps où les acteurs puissent discuter ensemble et poser des objectifs communs en matière éducative pour le territoire. Cela suppose une volonté politique forte, dans un contexte d'intervention très technicisé. Celle des élus locaux tout d'abord. Les villes peuvent entrer dans le cadre étatique tout en s'appropriant au local les outils proposés et en travaillant sur les finalités poursuivies en matière éducative : l'égalité

⁴ Yann Algan, Pierre Cahuc et André Zylberberg, *La Fabrique de la défiance... et comment s'en sortir*, Albin Michel, 2012.

sociale, l'attractivité du territoire, l'égalité et l'attractivité? Que signifie la qualité de service pour les différents acteurs impliqués? Quelles représentations ont-ils de la réussite éducative? L'organisation de temps et de lieux d'échange, souvent difficile pour les acteurs scolaires, doit être renforcée, impulsée par les instances locales de l'Éducation nationale.

Enfin, le territoire apprenant propose un regard renouvelé sur le territoire, notamment par rapport aux associations, qui constituent une interface importante avec les publics les plus en difficulté. Reconnaître et valoriser les ressources du territoire, notamment les expertises de la société civile et les compétences des familles, c'est également ouvrir le cercle des acteurs institutionnels et créer ce que Bernard Bier appelle une « *dynamique communautaire*⁵ ». Et cette communauté inclut nécessairement les familles. Un certain nombre de méthodes importées du Québec montrent qu'il est possible d'avoir un rapport aux familles un peu renouvelé, qui ne soit pas seulement sur le registre de l'implication classique. Enfin, la mobilisation des acteurs du monde économique et de l'entrepreneuriat apparaît essentielle pour porter collectivement des objectifs forts en matière de passerelles à établir entre l'école et le monde économique, et préparer les jeunes du territoire à leur insertion professionnelle.

Face à cette complexité institutionnelle et ces enjeux de gouvernance, il s'agit *in fine* de trouver le bon équilibre entre l'inévitable institutionnalisation, celle des dispositifs et des normes, et la place donnée à la créativité terri-

toriale, au territoire en tant que tel, qui place la ville dans une position de chef d'orchestre. Il existe plusieurs légitimités d'intervention qu'un PeI, ou un projet éducatif de territoire au sens large, doit intégrer, dans un jeu constant entre application des normes nationales et créativité territoriale. La démarche de construction d'un projet éducatif vise ainsi autant l'élaboration d'un projet que la constitution d'une dynamique collaborative locale, la stabilisation d'une dynamique communautaire orchestrée par un chef de file en matière éducative : la ville.

DÉBAT

De la réussite éducative à la réussite scolaire, ou « vice versa » ?

Anthony Carrière, responsable du dispositif *Persévérance scolaire*, Aubervilliers

LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ne concerne pas uniquement la réussite scolaire, mais, quand des élèves arrivent en 6^e sans maîtriser les règles de lecture et d'écriture, de quelle réussite éducative parle-t-on? À partir du moment où un élève est en échec et en difficulté d'apprentissage en grande section et en CP – tel que le système éducatif fonctionne aujourd'hui –, il le restera toute sa scolarité. Au vu des problématiques sociales rencontrées en Seine-Saint-Denis, au vu également des difficultés d'apprentissage des élèves dès la maternelle et dès l'école élémentaire, au vu du nombre important

⁵ Bernard Bier, « Des villes éducatrices ou l'utopie du "territoire apprenant" », *Informations sociales*, n° 161, mai 2010.

d'élèves en échec scolaire, en phase de décrochage, ayant décroché ou étant déscolarisés, au vu du lien étroit entre inégalités sociales et inégalités scolaires, un Pedit ne devrait-il pas, en partenariat étroit avec l'Éducation nationale, et plus particulièrement les enseignants, se centrer sur les objectifs favorisant la réussite scolaire des enfants ? Il apparaît nécessaire, selon de nombreuses recherches universitaires, d'apporter une attention particulière aux élèves de maternelle et de CP afin de leur permettre de maîtriser la lecture.

Responsable d'un dispositif qui travaille étroitement avec l'Éducation nationale, en l'occurrence avec cinq collègues, je suis persuadé que les acteurs de la réussite éducative peuvent intervenir sur la problématique de l'échec scolaire et mener une réflexion étroite avec les professionnels de l'Éducation nationale, que ce soient les équipes de direction, les équipes de vie scolaire ou les équipes enseignantes. Dans les projets menés, l'équipe constate une forte attente et une forte demande de la part des professeurs sur certaines thématiques.

Stéphanie Morel

IL EXISTE UN DISPOSITIF dont l'exemple permet de donner des éléments de réponse à cette problématique : le club Coup de Pouce. Ce dispositif est cofinancé par une diversité d'institutions : l'Éducation nationale, la Fondation Total, la politique de la ville. Il entre dans le cadre de la réussite éducative mais vise la réussite scolaire, c'est en quelque sorte un dispositif hybride. La réussite éducative vise l'épanouissement de l'enfant et sert la réussite scolaire. Le club Coup de Pouce est centré sur la lecture et l'écriture. Il s'inscrit donc dans un cadre de

réussite scolaire, mais renverse complètement les modes de faire traditionnels scolaires, en introduisant une pédagogie différenciée, ludique, en proposant d'inclure les familles, de faire en sorte que les familles parviennent à entrer en cohérence avec le monde de l'école, parce que c'est profitable à l'enfant et à sa réussite scolaire. *In fine*, ce genre de dispositif qui n'est ni du droit commun, ni du spécifique, mais un peu entre les deux, et qui est à la fois financé par des partenaires institutionnels et par des villes, favorise la réussite scolaire à travers la réussite éducative, ou *vice versa*. Le travail pédagogique est axé sur l'estime de soi, et la réussite scolaire est centrale. Les parents des élèves inscrits dans ce dispositif disent que l'estime de soi c'est bien, mais que, pour eux, l'important est que les enfants fassent leurs devoirs. Ce sont bien souvent des parents éloignés de l'univers scolaire, souvent d'origine étrangère, et ils ont besoin de cet appui-là – de ce coup de pouce-là – pour entrer dans l'univers scolaire, pour aider leur enfant à comprendre la posture d'élève, quand ce qui est proposé dans le cadre scolaire ne suffit pas ou n'est pas adéquat.

Réussite éducative et réussite scolaire sont imbriquées. Mais, dans certains territoires, par exemple en Seine-Saint-Denis, il y a peut-être des priorités à définir, des partenariats particuliers à imaginer sur des objectifs communs qui sont le décrochage à l'entrée en CP, des objectifs ciblés qui ne seront pas les mêmes ailleurs.

Anthony Carrière

LES PROFESSIONNELS ne devraient plus hésiter à discuter avec l'Éducation nationale des difficultés d'apprentissage et de l'échec scolaire de

certaines élèves. Les professeurs sont en souffrance dans certains établissements, et sont en demande. Parallèlement, des chercheurs travaillent sur ces problématiques. Les équipes de réussite éducative pourraient être médiatrices. À Aubervilliers, par exemple, l'équipe travaille sur les codes scolaires qui viennent parfois se heurter aux codes des jeunes des quartiers populaires et aux jeunes de la rue. C'est ainsi qu'un groupe d'analyse des pratiques, réunissant des conseillers principaux d'éducation (Cpe) et des professionnels de la réussite éducative, s'est constitué pour travailler ces questions. La méconnaissance des codes populaires chez certains professionnels de l'Éducation nationale conduit au conflit. C'est une première étape pour travailler ensuite sur la problématique de l'échec scolaire et des pratiques pédagogiques. Il faut prendre en compte ce problème et aller au devant des enjeux. Certains élèves de 3^e accueillis au sein du Pre ne savent ni conjuguer un verbe au présent, ni compter...

En termes de réussite, d'intégration et de formation professionnelle, cela interroge. Le club Coup de Pouce est un outil, une action parmi tant d'autres, pourquoi ne pas aller au contact des professionnels de l'Éducation nationale pour leur dire que les équipes de réussite éducative sont avec eux, qu'elles peuvent les accompagner, mais qu'elles ont également besoin d'eux ?

Ainsi, forts des actions menées et du partenariat développé, il semble important de conduire une réflexion de plus grande envergure ayant pour objectif à terme de mettre en place des actions expérimentales dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire.

Ce travail devrait impérativement être co-construit avec les professionnels de l'Éduca-

tion nationale. La mission de transmission des savoirs est et ne doit être que du ressort des professionnels de l'Éducation nationale. La lutte contre l'échec scolaire, en revanche, nécessite un travail de coopération entre plusieurs acteurs, différents et complémentaires.

Le partage de connaissances

Gwenaëlle Pitrey, *directrice générale adjointe des services, Bondy*

ON A ÉVOQUÉ LES COLLECTIVITÉS légitimées comme chefs d'orchestre et ayant appris les modalités de la transversalité grâce à la politique de la ville notamment. Mais cela reste des méthodes de travail qui s'acquièrent. Le problème n'est-il pas davantage celui de la définition des besoins, de la définition de la compréhension des objectifs définis ? Sont-ils compris par tous les partenaires de la même façon ? Ceux-ci peuvent-ils travailler ensemble et remettre en cause leurs pratiques individuelles et collectives ? Un accompagnement au changement ne serait-il pas un préalable à la mise en place d'un Pedt ?

Stéphanie Morel

LE PRE DEMEURE le meilleur exemple. Il a pu fonctionner quand les praticiens ont été à même de se remettre en cause, de comprendre le sens de l'action collective : c'est le cas des travailleurs sociaux, habitués à un suivi individualisé, à qui on a demandé de coopérer, de partager les informations sur ces individus. Le partage des objectifs est donc évident. On observe que les acteurs mettent derrière des mots des sens complètement différents. Ainsi, un Pel peut recouvrir des orientations très abstraites pour les professionnels, d'où la nécessité d'organiser des grou-

pes de travail, d'engager un travail de reconnaissance des légitimités professionnelles des uns et des autres et de définir ce dont le territoire a besoin pour asseoir une vision commune, au-delà des pratiques différenciées. Le raccrochage au territoire est essentiel pour la connaissance des besoins. Trop souvent, la connaissance des besoins pour un Pel se limite aux besoins scolaires ; mais la ville, elle aussi, produit des diagnostics sociaux qu'il faut mettre en partage.

Le sociologue Romuald Normand, dans son livre *École, la grande transformation*⁶, évoque le management de l'organisation scolaire, le développement professionnel des enseignants, le partage du *leadership*... des mots et des expressions apparemment éloignés de l'Éducation nationale. Quand on anime des ateliers, on se rend compte que les participants ont besoin de parler, d'échanger. Et c'est d'autant plus vrai dans un univers très institutionnalisé, avec des outils, des normes, des dispositifs, des appels à projets... multiples et parfois lourds. Travailler avec les acteurs de terrain permet d'écouter leur expertise sociale, leur parole. Les familles ont bien sûr des choses à dire, mais il faut inventer les moyens de travailler avec elles, trouver les bonnes méthodes pour organiser la discussion entre les familles et les techniciens.

Au sujet de la gouvernance locale

Gwenaëlle Pitrey

LA GOUVERNANCE LOCALE doit intégrer des jeux de pouvoir, des jeux d'acteurs, et met en jeu la for-

mation et le rôle des acteurs qui portent la gouvernance. Comment pourrait-on l'intégrer dans la stratégie de départ, autour de quelles valeurs partagées ? Qui doit piloter cette gouvernance locale ? Est-ce en interne ou en externe, avec des consultants ? Cela doit-il être les élus ou les administratifs ?

Stéphanie Morel

IL PEUT ÊTRE INTÉRESSANT d'avoir au démarrage des apports extérieurs, mais la gouvernance locale nécessite aussi de la continuité dans le temps et un positionnement fiable des acteurs. Ce n'est pas évident du point de vue méthodologique, certaines villes ne savent pas toujours comment s'y prendre. Et c'est aussi une question de moyens. Ce que l'on peut constater est qu'il y a peu d'échanges entre les villes sur la manière dont elles mènent leur Pedt alors que toutes les villes se heurtent aux mêmes problématiques. C'est à la ville de trouver des ressources externes et d'inventer son modèle en lien avec son territoire et les difficultés rencontrées avec son système d'acteurs. Il y a des mairies très importantes avec beaucoup de services et de petites mairies avec des services très intégrés. Ce sont des configurations différentes qui doivent donner lieu à des politiques et à des managements différents, au regard des difficultés et des besoins du territoire.

Dans leur ensemble, les Pel permettent de poser la question de la gouvernance. Il faut éviter la surabondance de réunions, tout en ayant une certaine forme d'institutionnalisation pour que le Pel fonctionne : un conseil, un comité, une instance transversale. Mais il faut

⁶ Romuald Normand et François Muller, *École, la grande transformation : les clefs de la réussite*, Esf, 2013.

aussi penser à quelque chose d'un peu plus complexe ou mouvant qui permette d'intégrer d'autres expertises, par exemple les familles, les associations, et de transformer un peu les rapports entre l'école et la ville, et entre la ville et les associations.

Les rapports entre les différents acteurs sont inscrits dans des logiques quelque peu gestionnaires. Pour de nombreux enseignants, la ville offre des prestataires culturels et artistiques, des intervenants en milieu scolaire, mais elle n'est pas pour autant considérée comme un acteur éducatif en tant que tel. Il faudrait faire évoluer cette vision de la ville. De même, le rapport aux associations est inscrit dans une logique administrative, gestionnaire. Elles sont subventionnées, elles répondent à des appels à projets, mais elles ne sont que peu souvent incluses dans un processus collaboratif, voire de coéducation. Il est nécessaire d'inventer un dispositif méthodologique qui intègre de nouvelles relations entre la ville et les associations, entre l'école et la ville, avec des groupes projets transversaux, par exemple. D'autres manières de faire méritent d'être expérimentées pour bouleverser les routines administratives, prendre appui sur les expertises de terrain et les points de vue des habitants.

Concernant les Pedt plus particulièrement, ils sont uniquement organisés à l'échelle communale car la loi demande aux communes de prendre en charge la réforme des rythmes scolaires. Cela correspond à un mouvement des villes, qui prennent de plus en plus en charge la question éducative. Elles sont bien

positionnées dans la mesure où elles gèrent un certain nombre de biens et de services éducatifs et sont à même d'organiser le partenariat. Même s'il existe des résistances, l'Éducation nationale est présente de par la loi.

Mais cela n'empêche pas que la réflexion puisse s'inscrire dans une logique plus large, notamment au niveau intercommunal. Un certain nombre d'intercommunalités se sont positionnées dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires, parce qu'elles pouvaient fournir un certain nombre de ressources (médiathèque, piscine, etc.) en termes d'équipements, mais aussi de formation. Dans le Val-de-Marne, face au faible niveau de formation des animateurs des temps d'activité périscolaires (Tap), la communauté d'agglomération de Plaine centrale⁷ a décidé d'aider les communes à former les animateurs. À Montpellier également, la communauté d'agglomération accompagne les villes pour élaborer leur Pedt.

Certaines villes ont utilisé le Pedt pour concevoir un vrai projet collectif, au-delà du rendu attendu par l'Éducation nationale. Il est donc possible de poursuivre la démarche tout en faisant de cet outil un projet collectif. ■

⁷ Créée le 1^{er} janvier 2001, la communauté d'agglomération Plaine centrale est constituée par les communes d'Alfortville, de Créteil et de Limeil-Brévannes.

Références bibliographiques

Association des régions de France, « Rentrée 2014 : l'éducation au cœur du métier des régions ».

Bernard Bier, André Chambon et Jean-Manuel de Queiroz, *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?*, Esf, 2010.

Charlotte Halpern, Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès, *L'Instrumentation de l'action publique*, Presses de Sciences Po, 2014.

Olivier Rey, « Décentralisation et politiques éducatives », *Note de l'Ifé*, n° 83, avril 2013.

Bernard Toulemonde, « Les régions et les départements se considèrent coéducateurs aux côtés de l'État », *La Lettre de l'éducation*, n° 785, 23 septembre 2013.

Araceli Vilarrasa, Bernard Bier et Jean-Claude Richez, « Villes éducatrices : l'expérience du projet de Barcelone », *Cahiers de l'action (Injep)*, n° 17, décembre 2007. ■