

"POUR DE GRANDS PROJETS D'EDUCATION DANS LES GPV"

Remis à Claude BARTOLONE, ministre délégué à la ville, le 11 avril 2002

Jocelyne Leydier
Ministère de l'Education
Nationale

Hélène Mouchard-Zay
Ministère délégué à la Ville

Emmanuel Mourlet
Ministère de la Jeunesse
et des Sports

SOMMAIRE

Avertissement

Les quatre principales parties de ce rapport sont mobilisables séparément, selon la nature de l'information recherchée. La première partie décrit et analyse les croisements à opérer entre renouvellement urbain et éducation. La seconde partie dresse l'état des lieux des dispositifs, contrats, financements, freins, leviers et forces en présence. La troisième partie offre des points d'ancrage pour une méthodologie appliquée aux GPV. La quatrième partie avance des recommandations pour mettre en œuvre des projets éducatifs ambitieux dans les sites en GPV.

INTRODUCTION	4
I. PROJET URBAIN ET PROJET EDUCATIF	7
1-Des établissements scolaires repensés et rénovés	7
1-1.Taille des établissements	7
1-2.Population scolaire et mixité sociale	8
1-3.Architecture des établissements	11
2-Des relais nécessaires entre l'école et la ville	17
2-1.Des difficultés	17
2-2.Des réponses	18
2-3.Des lieux innovants	19
3-L'environnement de l'enfant, ses lieux et temps de vie	20
3-1.Le logement	20
3-2.L'espace urbain	21
3-3.L'offre éducative	21
4-« Un morceau de ville... »	23
4-1.La mobilité des jeunes	23
4-2.Les clés de la ville	23
4-3.Connaissance de la ville	24
4-4.Echanges	24
4-5.Mémoires	25
II. CADRE CONTRACTUEL ET PRATIQUES LOCALES	26
1-Le contexte	26
1-1.Continuités	26
1-2.Dynamiques nouvelles	26
1-3.Financements	27
1-4.Cohérence des géographies	27
1-5.Dispositifs partenariaux et outils pédagogiques	28

2-Le cadre contractuel.....	30
2-1.Les conventions GPV.....	30
2-2.Les CEL, entre frein et levier.....	30
2-3.Synthèse de l'enquête adressée aux directeurs de GPV.....	31
3-Les pratiques locales.....	33
3-1.Le contexte.....	33
3-2.Le territoire.....	33
3-3.La mobilisation des financements n'est pas toujours évidente.....	33
3-4.Le partenariat.....	34
3-5.Les pratiques professionnelles.....	35
3-6.Le rôle majeur des équipes des REP dans les GPV.....	36
3-7.La place des parents.....	37
3-8.La cohérence de l'Etat.....	37
3-9.Le projet éducatif.....	27
III. MISE EN PLACE DU PROJET EDUCATIF.....	38
1-Outils et méthodes.....	38
1-1.Construction du projet.....	39
1-2.Mise en œuvre du projet.....	40
1-3.Accompagnement de la démarche.....	41
2-Acteurs du projet.....	43
2-1.Personnes ressources.....	43
2-2.Niveaux d'intervention.....	43
3-Cristallisation du partenariat.....	48
4-Sens de la démarche.....	49
4-1.Une forme de démocratie participative.....	49
4-2.Un projet initiateur de solidarité éducative.....	50
CONCLUSION DU RAPPORT.....	51
RECOMMANDATIONS.....	53
ANNEXES.....	58
Annexe n° 1 - Lettre de mission.....	
Annexe n° 2 - Méthode de travail de la mission.....	
Annexe n° 3 - Composition du comité de pilotage et du groupe technique.....	
Annexe n° 4 - Fiches actions.....	
Annexe n° 5 - Traitement de l'enquête sur les GPV adressée aux inspecteurs d'académie.....	
Annexe n° 6 - Traitement de l'enquête adressée aux directeurs de GPV.....	
Annexe n° 7 – Visites.....	
Annexe n° 8 - Liste des personnes auditionnées.....	

INTRODUCTION

« *Puisqu'on est au Neuhoff, on ne réussira pas...* » (un jeune de Strasbourg)

Cette phrase saisissante désigne en un terrible raccourci **le quartier comme responsable de l'inéluctabilité de l'échec**. Énonçant simultanément l'envie de réussir et l'impossibilité d'y parvenir, elle intègre comme évidence que « dans ces quartiers, on ne réussit pas à l'école », mais également que la réussite scolaire n'est pas toujours suivie des effets escomptés, du fait de certaines pratiques discriminatoires géographiques ou ethniques. Elle dit le sentiment d'impuissance et d'abandon éprouvé par des jeunes dont on ne s'occupe pas, livrés à eux-mêmes ou à la rue. Enfin, dans son fatalisme, elle annonce des suites prévisibles : la révolte de ceux qui, pour paraphraser Beaumarchais, ont le malheur d'être nés au mauvais endroit et se sentent sacrifiés d'avance ; l'absence pour eux de choix autres que négatifs: tantôt la violence, souvent seule expression de cette révolte, tantôt l'engagement dans ce qui leur semble parfois l'unique voie de « réussite » : l'économie parallèle.

Parler de réussite plutôt que de lutte contre l'échec scolaire exprime un changement radical de point de vue. En effet, posant comme point de départ que celle-ci est possible, on est conduit à interroger la notion même de réussite. D'une part la conception qu'en a l'école, relayée par la pression sociale, privilégie quelques vecteurs (langue écrite, disciplines scientifiques) au détriment d'autres compétences moins reconnues, artistiques, techniques, relationnelles, etc. D'autre part, l'éducation n'étant pas la seule affaire de l'école, il ne faut pas sous-estimer d'autres facteurs, et en particulier les effets très négatifs du contexte urbain, de ces quartiers à l'urbanisme parfois inhumain devenus, au fil des années, des lieux où se concentrent toutes les difficultés. C'est là aussi que se joue l'égalité des chances, et que s'impose donc la nécessité d'une politique forte de renouvellement urbain.

En passant d'une logique centrée autour de l'école à une autre qui affirme le territoire tout entier comme porteur d'éducation, de **nouvelles responsabilités plus collectives se dessinent** et l'école n'est plus la seule qui soit sommée de rendre des comptes. La mise en œuvre des Grands Projets de Ville, dans ce contexte, permet d'aborder la question éducative avec un nouveau regard, et d'agir sur des paramètres contre lesquels les politiques éducatives butent depuis des années, impuissantes à régler des difficultés qui relèvent d'autres champs d'intervention. Tout l'enjeu de l'élaboration collective d'un projet éducatif est, en sortant des accusations réciproques, de permettre à chacun de trouver sa place, selon ses compétences, mais avec la capacité d'évoluer en fonction de cette vision d'ensemble, y compris dans ses pratiques professionnelles. L'éducation devient une responsabilité partagée.

En effet, les projets éducatifs ne réussiront que s'ils s'articulent étroitement avec les projets urbains, et inversement. Nous insisterons donc sur la nécessaire complémentarité des politiques publiques (éducation, urbanisme, architecture, logement, transports, santé, emploi, etc.), ainsi que sur la mise en synergie des différents acteurs. Car, dans le domaine éducatif, s'il n'y a pas attaque sur plusieurs fronts, tous les efforts risquent d'être vains, pire de conduire au découragement.

Certaines perspectives que nous allons tracer relèvent de la décision de l'Etat, d'autres de la volonté politique des élus locaux, d'autres encore de l'engagement personnel des citoyens pour construire une société plus juste et qui donne toute leur place aux jeunes. Quoi qu'il en soit, ce qui est en jeu à travers cette cohérence retrouvée, c'est le retour de la confiance. C'est

faire en sorte que les parents croient en l'école, que les acteurs se sentent renforcés dans leur capacité commune d'agir, c'est en même temps tenter de réconcilier les jeunes avec leur propre réussite.

Les Grands Projets de Ville, initiés par le Comité Interministériel des Villes du 14 décembre 1999, constituent une nouvelle étape des politiques de renouvellement urbain. Leur nouveauté réside dans une approche globale des problèmes, liant la requalification urbaine et développement social, et affirmant notamment **la nécessité d'un projet éducatif fort** sur ces territoires. Ils vont faire l'objet, dans les six ans à venir, de financements très importants. Les administrations publiques, les élus, les associations et l'ensemble des acteurs locaux, tous partenaires de cette grande ambition, ont une occasion unique de réfléchir collectivement à la mise en œuvre d'un grand projet pour les enfants et les jeunes.

Cette démarche est l'occasion, en sortant des stéréotypes habituels, d'**engager un processus de transformation** qui fasse évoluer, dans un même mouvement, la ville et l'école. Elle a l'ambition d'affirmer le territoire comme lieu d'excellence et d'innovation, dans et à l'extérieur des établissements scolaires, au sein d'une ville « éducatrice » qui souhaite transformer l'espace urbain en un véritable espace éducatif. Elle peut dessiner un visage urbain inspiré par une nouvelle **façon de penser la place des jeunes dans la cité**.

Par lettre de mission datée du 23 mai 2001, Claude Bartolone, ministre délégué à la Ville, Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, et Marie-George Buffet, ministre de la Jeunesse et des Sports, nous ont confié une mission nationale concernant la place et le développement de grands projets d'éducation dans les Grands Projets de Ville.

Notre tâche a donc été, sur les sites en GPV, d'accompagner voire d'impulser des projets éducatifs. Conscients d'intervenir dans un processus en marche, nous avons tenté d'observer et de repérer les dynamiques locales : difficultés et réussites, inerties et innovations, ainsi que de saisir les enjeux institutionnels, tant au niveau national que local. Ce rapport se nourrit donc des nombreuses rencontres et échanges avec les acteurs locaux sur la vingtaine de sites que nous avons visités.

Dans une première partie, il tente d'analyser les modes de construction d'un **projet éducatif qui veut s'articuler étroitement avec le projet urbain**. Dans une deuxième partie, il essaie de faire un état des lieux, en observant la démarche d'élaboration des projets éducatifs locaux et le processus de mise en place du partenariat. Dans une troisième partie, il tente d'identifier les éléments moteurs d'une démarche cohérente. Il souhaite également valoriser les expériences innovantes qui ont prouvé leur pertinence, les méthodes qui ont montré leur efficacité, et proposer un système de mutualisation et d'échanges.

A l'issue de sept mois d'investigations, toujours animés de beaucoup d'ambition pour la cause éducative mais également très modestes dans notre approche, nous reconnaissons que la capitalisation sous la forme d'un rapport présente un caractère réducteur par rapport à la réalité, en raison de la richesse et de la complexité des problématiques évoquées. Simple rapport d'étape, ce rapport n'a d'autre ambition que d'ouvrir des pistes de réflexion. Nous avons conscience d'avoir participé au démarrage d'une impulsion que les institutions doivent désormais **relayer avec force**, afin que les acteurs de terrain, pour les six prochaines années, soient accompagnés dans leurs difficultés comme dans leurs avancées.

Nous tenons à remercier particulièrement tous ceux qui, à la DIV et à la DESCO, nous ont aidés à conduire nos travaux, ainsi que les membres du comité technique qui ont accompagné notre réflexion, avec une mention particulière pour Marie Raynal, conseillère technique auprès de Claude Bartolone, ministre délégué à la ville, sans laquelle cette mission n'aurait pas existé.

I. PROJET URBAIN ET PROJET EDUCATIF

L'éducation a ses lieux reconnus, voire « institutionnels » : la famille, l'école, les lieux d'activité et de loisir, dans lesquels on travaille à protéger l'enfant et à l'éduquer : encore faut-il que ceux-ci soient adaptés à ses besoins et à ceux de son éducation, et non rêvés par les adultes (éducateurs, architectes, élus, parents, éducateurs, etc.). Bien sûr, aucun de ces lieux n'existe indépendamment des êtres qui y vivent, des relations qui s'y tissent, ni sans un projet qui les porte et les construit précisément comme lieux de vie, d'apprentissages, d'expériences, bref comme lieux d'éducation. Mais l'enfant se construit également à travers tout ce qui constitue sa vie quotidienne, et qui est si déterminant : l'endroit où il habite, son quartier et l'image qu'il s'en fait, sa ville, les personnes qui l'entourent, les rencontres et expériences qui le stimulent.

1-Des établissements scolaires repensés et rénovés

La réflexion sur les établissements scolaires devrait être au cœur du processus de rénovation urbaine. D'abord parce que les projets pédagogiques et éducatifs des établissements ont besoin de se déployer dans **des locaux adaptés**. Ensuite parce qu'on connaît l'enjeu, pour l'attractivité du quartier, de la **qualité des écoles et de leur projet** : les familles - celles toutefois qui ont le choix - déterminent en effet de plus en plus souvent leur lieu de résidence en fonction de l'école, et plus encore du collège du secteur. Ce choix a été fait par certains élus : la rénovation des établissements scolaires est au cœur de la Convention GPV de la Seyne-sur-Mer ou de Sarcelles, elle occupe une place importante dans celles de Nantes ou de Tours. A Lille, un cahier des charges sur la réhabilitation des établissements dans le cadre du GPV est en projet : il formalisera les exigences posées par les partenaires - Etat, Région, Département - qui conditionneront l'intervention des crédits GPV ; parmi celles-ci, l'ouverture de l'établissement sur le quartier et ses habitants, ainsi que les modalités d'animation hors temps scolaire.

La réflexion peut se conduire autour de plusieurs axes : la taille, la population scolaire, l'architecture et l'identité des établissements. Certains projets ne s'interdisent pas d'interroger en préalable l'actuelle implantation des établissements, et de façon plus générale l'offre scolaire sur le territoire. En effet, il ne suffit pas toujours d'aménager et d'améliorer l'existant, il faut parfois avoir une intervention **plus radicale**, si l'analyse des besoins en montre la nécessité. Toute cette réflexion doit bien sûr être menée en étroite collaboration avec l'Education nationale.

1-1.Taille des établissements

L'intérêt de revenir à de petites unités, en particulier en ce qui concerne le collège, a été depuis plusieurs années souligné par le ministère de l'Education nationale. On sait bien que, dans un collège, les problèmes surgissent souvent dans la cour de récréation, dans les couloirs, pendant les circulations d'élèves, lieux et moments où se côtoient des élèves d'âges différents. Beaucoup d'actions sont engagées à cet égard : le Comité national de lutte contre la violence à l'école, présidé par Sonia Heinrich, en suggère un certain nombre, publiées dans un document diffusé dans tous les établissements scolaires et sur internet. Au cours de nos visites, certaines interrogations ont été formulées, concernant la structure collège elle-même, qui rassemble dans un même espace des jeunes à des stades d'évolution très différents. D'une part des enfants de 6^{ème} qui ont du mal à sortir du système protégé et encadré du primaire,

mais avides d'entrer dans le monde de l'adolescence et donc prêts à « faire leurs preuves » quels que soient les gages demandés. Des adolescents qui vivent l'âge difficile de la puberté. Enfin, à l'autre bout, de grands adolescents, qui se préparent à leur entrée dans le monde adulte, quelles qu'en soient les formes.

A Clichy-sous-Bois, au collège Louise Michel, suite à des événements violents survenus durant l'année scolaire 1998/1999, **la partition du collège** a été décidée en urgence. Dès la rentrée suivante, des bâtiments préfabriqués ont accueilli les 6^{ème} du collège, dans une structure beaucoup plus encadrée, chaque division ayant sa salle de classe. Le bilan que font les enseignants, qui se sont beaucoup investis dans ce projet, est totalement positif : la violence a diminué, les élèves sont devenus plus autonomes, le nombre de demandes de dérogation a diminué de façon significative, et les enseignants ont plaisir à venir au collège... « **On leur donne le temps de grandir** », nous a dit une des enseignantes. Mais cette expérience de partition ne constitue malheureusement qu'une mesure transitoire dans un processus engagé par l'Inspection académique et le Conseil général, qui va se conclure par la construction d'un troisième collège sur Clichy, à échéance de deux ou trois ans.

Nous avons par ailleurs rencontré des principaux de collèges qui souhaitent autonomiser une cour de récréation pour les 6^{ème} (on sait que la cour de récréation est le lieu de tous les risques...) Cette question mériterait sans doute une investigation plus approfondie.

1-2.Population scolaire et mixité sociale

Les phénomènes d'évitement scolaire sont identifiés presque partout comme une difficulté majeure, à la fois pour les établissements qu'ils déséquilibrent, et pour le quartier qu'ils contribuent à vider de certains habitants, préférant parfois déménager plutôt que d'être contraints par la carte scolaire. En effet, par une interaction assez infernale que connaissent bien les élus, les écoles à la fois subissent le manque de mixité sociale, mais en même temps contribuent à le renforcer. Bailleurs et enseignants se renvoient d'ailleurs la balle : « comment avoir une politique de gestion locative avec des écoles aussi peu attractives ? » disent les bailleurs. « Comment peut-on conduire notre enseignement avec une population qui concentre tant de difficultés ? » disent les enseignants.

Il y aurait beaucoup à dire sur cette question, et en particulier sur une certaine dérive du discours sur la mixité sociale, consistant à ne plus voir d'autre solution aux problèmes rencontrés dans les établissements du quartier que dans la réalisation de cet objectif. Invoquer comme remède absolu la restauration de la mixité sociale, et en particulier le retour dans le quartier des fameuses « classes moyennes », revient finalement à considérer qu'elles seules peuvent garantir la performance du système scolaire, alors qu'il serait beaucoup plus difficile de réussir quand on est pauvre et parce qu'on est pauvre, ou pire quand on est d'origine immigrée (cf. les travaux menés dans le cadre du séminaire FASILD-DIV : « Emergence de la question ethnique dans le lien social »). Cela revient en fin de compte à attribuer à la population actuelle la responsabilité du taux important d'échec dans les établissements du quartier.

C'est pour les enfants qui habitent actuellement dans ces quartiers, c'est maintenant, et de façon urgente, qu'il faut agir sur les leviers qui permettront leur réussite, et tenter de lever les obstacles qui freinent celle-ci. La restauration de la mixité sociale est un objectif à long terme, dont la réalisation dépendra aussi de la réussite des politiques mises en place dans le cadre du GPV. Cela ne veut évidemment pas dire qu'il ne faut pas travailler à ramener de la diversité sociale et culturelle dans le quartier, aussi parce que celle-ci est **porteuse d'éducation et de valeurs**. Cette question est extrêmement complexe : elle appelle certaines réponses

immédiates, d'autres à moyen terme et à long terme, toutes complémentaires les unes par rapport aux autres. Une action éducative forte, qui associe plusieurs stratégies (sectorisation, implantation et qualité des établissements ...) à un projet scolaire et éducatif ambitieux peut y contribuer, à condition qu'elle soit épaulée par une politique à plus long terme de remodelage urbain qui réintègre le quartier dans la ville, ce qui est précisément l'objectif des GPV.

1-2-1.La sectorisation, qui relève de la responsabilité associée de la ville, pour les écoles, et de l'Education nationale, pour les collèges et les lycées, est un levier, quand toutefois la configuration du quartier permet de jouer sur les périmètres scolaires et de restaurer ainsi une dynamique sociale dans l'établissement. En effet, quand les écoles sont immergées dans un quartier où la mixité sociale n'existe plus, un redécoupage des secteurs ne la recréera certainement pas au sein des établissements.

A l'initiative d'un certain nombre de villes, des commissions mixtes réunissant, sur un quartier, la ville, l'inspecteur de l'éducation nationale de circonscription, les directeurs d'écoles, des représentants des parents, les DDEN, examinent, selon des critères fixés en commun, les demandes de dérogation : cette concertation permet d'apaiser les tensions et de faire accepter des décisions prises en commun. Un travail d'explication mené avec les parents permet également de lutter contre certaines représentations négatives.

A Orléans, dans le quartier de La Source, la mise en place, pour les trois collèges du quartier, d'un **polysecteur** a permis d'éviter que ne se constitue, comme cela est le cas dans certains quartiers, un collège-ghetto. Les élèves qui rentrent en 6^{ème} sont répartis de façon équilibrée dans les 3 collèges : les parents sont informés, consultés pour un premier choix ; les ajustements sont, dans la très grande majorité des cas, acceptés. Certes, cette organisation est rendue possible par la proximité des trois collèges.

La grande difficulté, que les élus connaissent bien, est de faire respecter les secteurs, face à certaines stratégies parentales (nourrices, fausses adresses, choix d'options, etc.). Les familles en effet qui n'obtiennent pas la dérogation souhaitée et qui ne connaissent pas les recettes pour obtenir le « bon établissement » partent vers le privé. C'est ainsi que, du fait de l'existence d'un réseau d'établissements privés non soumis à cette même contrainte, les politiques volontaristes « sèches » de sectorisation risquent d'être vouées à l'échec.

« **Reconquérir, convaincre et non contraindre...** », nous disait un élu.

Comment donc reconquérir ? C'est une question difficile. Les réponses envisagées peuvent être de plusieurs sortes :

1-2-2.Une politique du logement, dont on sait qu'elle ne peut pas se limiter au quartier. La construction dans celui-ci de logements nouveaux, avec une typologie définie, peut en effet contribuer à un meilleur équilibre sociologique des écoles. Ainsi, beaucoup d'élus demandent, avant d'engager une construction scolaire, que des assurances leur soient données sur le futur peuplement du quartier.

A Nantes, où un collège Pailleron, actuellement à effectifs très réduits, doit être démoli, le Conseil général se déclare prêt à un projet ambitieux et innovant, à condition que cette reconstruction s'insère dans un plan d'urbanisme global, prévoyant la création de 1000 logements supplémentaires, afin de permettre à la population scolaire de s'étoffer et d'évoluer vers une plus grande mixité. Une étude conduite par la mairie indique que, en termes de composition socio-démographique, la répartition « idéale » pour le fonctionnement des écoles est de 40% de logements en accession, 40% de logements locatifs privés, 20% de logements locatifs sociaux.

Mais cette politique de construction, on le sait, doit s'accompagner de la construction de logements sociaux dans l'ensemble de l'agglomération.

1-2-3. Une nouvelle implantation de l'établissement

A Nantes toujours, un cahier des charges a été élaboré par le conseil général en concertation avec l'inspection académique et la ville, et un cabinet d'études a été chargé d'étudier trois solutions : réhabilitation sur site, ou construction d'un nouveau collège à proximité, ou suppression du collège en tant qu'entité et répartition des élèves dans d'autres établissements en capacité de les accueillir. La question de la mixité a été centrale dans la réflexion : la proximité est certes un atout pour les élèves et pour le quartier, le collège étant un lieu où se joue l'identité de celui-ci. Mais elle ne permet pas d'agir sur la composition sociologique du collège, et elle peut être un élément de relégation supplémentaire. En revanche, le choix d'un autre site permet d'agir en faveur d'une plus grande mixité sociale, -encore faut-il que les familles suivent -, mais il risque d'imposer aux élèves des transports longs et fatigants, ce qui n'est pas souhaitable pour des jeunes parfois un peu fragilisés. Pour finir, la décision a été prise de reconstruire le collège ailleurs, mais dans l'emprise du GPV, les élus déclarant leur volonté de donner un nouvel élan au collège, avec une nouvelle image et une réelle mixité sociale.

1-2-4. Une réflexion sur le maillage des établissements

A Saint-Etienne par exemple, qui a connu une forte diminution de sa population, on s'interroge sur une réorganisation de la géographie scolaire, avec des regroupements, de nouvelles implantations, et une restructuration des secteurs scolaires. Cette réflexion, engagée entre l'Education nationale, la ville et les fédérations de parents d'élèves, doit aboutir à la définition d'un projet scolaire.

1-2-5. La constitution de pôles d'excellence dans les établissements du territoire peut également être un facteur d'attractivité. Ainsi, le projet des Mureaux formule le souhait que le Val-de-Seine soit « reconnu par le ministère de la Ville et celui de l'Education nationale comme pôle expérimental de mise en œuvre de pratiques innovantes et alternatives, seule possibilité aujourd'hui de retrouver la mixité sociale au sein des établissements... ».

Au collège des Hautes-Ourmes, à Rennes, une section danse-musique, au sein de laquelle enseignent des professeurs du Conservatoire, a été mise en place avec l'aide du conseil général, qui a aménagé des locaux spécialisés, et de la ville, qui rémunère les enseignants du Conservatoire : l'expérience, quoique lourde à mettre en place, est jugée très positive par le collège.

Pour éviter les effets pervers qu'on peut imaginer (constitution d'un collège-ghetto), il serait souhaitable que chaque collège du territoire GPV puisse mettre en place un pôle d'excellence : à condition toutefois que celui-ci ne se transforme pas en une filière d'excellence, qui risque de reconstituer de la ségrégation à l'intérieur même de l'établissement.

Répondant à la même préoccupation, certains projets souhaitent diversifier et améliorer l'offre scolaire par la présence d'un plus grand nombre d'options, qui donnent aux élèves et aux jeunes un véritable choix, et qui en attirent d'autres domiciliés hors du quartier. Inversement, et parallèlement, il est important de favoriser la mobilité des jeunes habitant le quartier vers des établissements situés à l'extérieur, qui leur offrent des options correspondant à leurs aspirations.

La recherche de la mixité ne consiste pas seulement à assurer de la diversité dans un même lieu, c'est aussi favoriser les circulations, les échanges dans l'ensemble urbain.

1-2-6. La requalification des établissements scolaires est une autre réponse, qui permet en même temps d'engager, avec les partenaires concernés, une vraie réflexion sur la concrétisation du projet éducatif.

Avant de développer ce point, soulignons que l'efficacité dépend souvent de la simultanéité des démarches. On peut citer à cet égard deux exemples parmi d'autres. A Perpignan, la composition sociologique d'une école a pu rapidement changer, grâce à une modification du périmètre et la mise en place d'une classe CHAM (classe à horaire aménagé pour la musique).

A Orléans, l'image d'un collège situé sur le territoire du GPV s'est modifiée en l'espace de deux ans, suite à une triple démarche : reconstruction, implantation sur un nouveau site (il est désormais au bord d'une avenue récemment valorisée par le tram), arrivée d'une nouvelle équipe d'encadrement.

1-3. Architecture des établissements

Un colloque qui a rassemblé le 31 janvier 2002 à la Sorbonne des représentants de l'Education nationale, des architectes, des élus, des historiens a pu faire le point sur les relations nouvelles entre l'architecture et la pédagogie. Il est clair que l'architecture de la plupart des établissements scolaires, qui reflétait une certaine conception et organisation de l'enseignement, ne correspond plus aux évolutions du système éducatif actuel ni aux besoins nouveaux liés au public qu'il accueille.

Une remarque préalable : depuis les lois de décentralisation, les constructions étant désormais de la compétence des collectivités locales, il n'existe plus au ministère de l'Education Nationale de direction chargée des constructions pour les établissements du premier et du deuxième degré, ni même de service qui centralise les informations en ce domaine. On sait qu'une Charte de qualité, se présentant comme « Le guide de qualité du collège : construction et rénovation », a été élaborée il y a quelques années par le ministère, mais n'a pu être signée. Certains élus s'en inspirent toutefois, car seule l'autorité compétente en matière de pédagogie peut donner des indications fiables sur les besoins en termes de locaux et d'équipements requis pour l'enseignement. Des orientations ou préconisations permettraient en effet d'éviter certaines surenchères développées parfois par des élus pour qui ces constructions sont des vitrines plus valorisantes que d'autres actions locales moins spectaculaires, ou par des architectes désireux de faire une grande œuvre ; elles freineraient également certaines inflations de demandes émanant de parents qui, sans savoir forcément ce qui est important en matière pédagogique, pensent que le plus est le mieux. De toutes les façons, beaucoup d'élus, même les plus soucieux de leurs prérogatives, seraient intéressés par un lieu-conseil, mutualisation d'expériences, centre de ressources qui leur permettrait de mieux cibler leurs efforts financiers.

Qu'il s'agisse d'une construction, imposée ou choisie, ou d'une rénovation des locaux, la réflexion s'engage forcément autour d'un projet pour l'établissement. De l'avis des architectes que nous avons rencontrés, celui-ci doit être défini par les utilisateurs, même si on voit bien tout de suite la difficulté : l'équipe qui travaillera dans le nouvel établissement ne sera vraisemblablement pas la même.

Le projet s'élabore au cours d'un long travail de concertation engagé par la collectivité compétente avec l'Education nationale, les usagers -enseignants, parents, élèves-, parfois avec les habitants, ce qui semble souhaitable quand il s'agit d'ouvrir l'établissement sur l'extérieur.

A Floirac (GPV des Hauts-de-Garonne), la Ville a fait travailler les enfants, les parents, les habitants, à la rénovation de l'école Jean-Jaurès. Le conseil général des Hauts-de-Seine, quant à lui, a mis en place une commission de réflexion nommée « Collège du 3^{ème} millénaire », composée d'architectes, de représentants de l'Education nationale, de chercheurs, de parents d'élèves.

Dans le contexte actuel, un établissement scolaire, c'est **d'abord un lieu de travail et d'apprentissages ; c'est aussi un lieu de vie et de rencontres** (élèves, enseignants, aides-éducateurs, personnels administratifs, personnels de service, personnels médico-sociaux, parents...). Lieu structurant du quartier, il peut également **devenir un vrai pôle culturel** et d'éducation populaire. Chacune de ces fonctions requiert des locaux adaptés, diversifiés, correspondant à l'évolution des pédagogies et des besoins, mais dans le respect de la spécificité et des besoins de chaque lieu.

1-3-1.L'établissement comme lieu de travail et d'apprentissage

Les abords de l'établissement doivent faire l'objet d'une attention particulière : les élèves y passant de longs moments, ils peuvent être le lieu de toutes les convivialités ou de toutes les insécurités. Cet espace, qui fait la transition avec le quartier, conditionne souvent la qualité de l'entrée dans l'établissement.

➤ **Des locaux mieux adaptés pour un enseignement innovant.**

Les nouvelles pratiques pédagogiques, qui sollicitent davantage l'initiative des élèves (TPE, itinéraires de découverte, etc) exigent désormais des locaux plus diversifiés que le modèle unique de la salle de classe uni-dimensionnelle correspondant au cours traditionnel. Des projets innovants sont par ailleurs souvent développés dans les ZEP, par exemple dans le domaine des pratiques artistiques, dont on connaît l'importance pour la réussite et l'équilibre de l'enfant. On peut consulter à cet égard les travaux du Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Scolaire (CNIRS), présidé par Anne-Marie Vaillé.

Cela ne veut pas dire que tout doit se passer dans l'établissement : il est en effet important que celui-ci travaille en lien étroit avec la bibliothèque, l'école de musique, etc, pour que les enfants puissent se familiariser avec ces lieux et sachent en utiliser toutes les ressources.

Une remarque nous a été faite à plusieurs reprises : si l'on admet que le développement de l'enseignement artistique peut enclencher chez certains élèves une dynamique de réussite, -les classes à PAC sont à cet égard bien accueillies- , il serait important qu'il trouve mieux sa place dans l'évaluation générale de l'élève.

Enfin, comme il est souhaitable que les mesures d'exclusion temporaire bénéficient d'un accompagnement, des lieux spécifiques doivent pouvoir accueillir les jeunes exclus.

➤ **Des lieux pour le travail personnel et le soutien individualisé.**

Cette question **du travail après l'école** est au cœur des préoccupations de tous : parents, élus, enseignants, associations, tous conscients que réside là une cause forte d'inégalité. Malgré une réelle mobilisation de la part des municipalités et des associations, malgré l'importance des moyens engagés, la situation n'est pas satisfaisante, du fait de beaucoup de confusion dans la mise en place des actions. Une clarification est donc nécessaire, car d'elle dépend **la définition des temps et des espaces** pour l'enfant. Il convient en effet de distinguer l'étude (on pourrait reprendre ce beau mot pour désigner le travail personnel effectué hors temps scolaire), le suivi des devoirs, le soutien individualisé, l'accompagnement à la scolarité, toutes notions assez communément confondues.

Une remarque préalable : on pourrait souhaiter que l'enfant, quand il sort de l'établissement, en ait fini avec le travail scolaire, et qu'il puisse se consacrer à des activités tout aussi importantes, y compris pour la réussite scolaire, qui manquent précisément à certains enfants: des pratiques artistiques, sportives, la fréquentation de la bibliothèque, ou tout autre activité l'engageant dans la vie sociale. Cela conduit à poser la question, récurrente mais toujours bloquée, des rythmes scolaires, et de façon plus générale de l'aménagement du temps de l'enfant. En effet, la réflexion sur les espaces est inséparable de celle qui devrait être menée, et de façon encore plus urgente dans les quartiers populaires, sur les temps de l'enfant, en commençant par le rythme de la journée. Il serait important que cette question complexe soit désormais connectée à la réflexion actuellement menée sur le temps des villes.

- L' étude

A l'école élémentaire, les devoirs sont interdits depuis 1956. Certaines écoles appliquent cette directive, d'autres non, craignant de défavoriser les élèves. Et en effet, la pression des parents est forte, qui jugent parfois de la qualité d'un enseignement à la quantité du travail à faire à la maison. Il serait souhaitable que la circulaire soit enfin appliquée partout, ce qui réglerait la question de la surenchère entre les écoles et soulagerait les familles qui sont en incapacité, pour des raisons diverses, de répondre à l'injonction faite par l'école de suivre ce travail à la maison, et se sentent ensuite coupables de l'éventuel échec de leur enfant.

Au collège, la situation est différente : chacun sait en effet qu'il arrive un moment où l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire passe par une étape indispensable d'appropriation : c'est le moment du travail personnel, où l'on se confronte seul avec ce qui a été transmis de façon collective, et où l'on éprouve sa propre compétence. Ce temps-là manque le plus souvent aux enfants des quartiers, soit parce que personne dans la famille n'a conscience de son importance et donc ne se soucie de le garantir, soit parce que les conditions de logement ne s'y prêtent pas (cohabitation bruyante dans les logements, TV etc), soit parce que les bonnes volontés associatives cherchent à protéger l'enfant de cette solitude, pourtant nécessaire.

Pour toutes ces raisons, il est nécessaire que le travail personnel puisse être intégré dans le temps scolaire, et cela pour tous les élèves, dans des lieux garantissant le calme et la concentration indispensables. A Strasbourg, au collège Solignac, dans le quartier du Neuhof, les devoirs sont faits au collège, en présence des aides-éducateurs, et cela concerne toute la classe.

- Le soutien individualisé

Certains élèves, parce qu'ils ont telle difficulté particulière, ou parce que leur rythme d'acquisition est différent, ont besoin d'une aide plus individualisée. Ce soutien ne peut être assuré que par l'enseignant, seul garant de la cohérence avec ce qui se fait en classe, et seul compétent pour trouver une réponse pédagogique aux difficultés spécifiques de ces élèves. Cette activité-là demande des espaces appropriés, plus petits et plus nombreux, dans l'établissement.

- Le suivi des devoirs

Il ne s'agit de rien d'autre que du regard attentif porté par un adulte proche sur le travail de l'enfant, attention qui atteste auprès de celui-ci de l'importance que l'adulte accorde à ce qui se joue à l'école.

- L'accompagnement à la scolarité

On sait que les savoirs se forment et se consolident quand ils se confrontent, se retrouvent et se recomposent dans d'autres approches, parfois très éloignées de l'approche purement scolaire.

Il y a là une nouvelle source d'inégalités, puisque cet accompagnement manque cruellement dans certaines familles.

La Charte de l'accompagnement à la scolarité s'est donné pour objectif de garantir la qualité des actions visant à combler ces inégalités. Elle souligne la nécessité d'une formation pour ceux qui interviennent sur ces actions spécifiques, très différentes de l'aide aux devoirs ou du soutien scolaire. Faute de quoi, malgré toutes les bonnes volontés, l'inefficacité et la dispersion risquent d'entraîner découragement et abandon.

Ces actions, souvent conduites par des associations, n'ont pas pour vocation de se dérouler dans l'établissement, puisqu'elles concernent des activités tout à fait différentes. Toutefois, elles demandent une étroite concertation avec les enseignants.

➤ **Des bureaux pour les enseignants**

La conception traditionnelle du travail de l'enseignant, dans le second degré, comporte un partage des espaces : les cours disciplinaires dans l'établissement, le travail de préparation et de correction à la maison. De toutes les façons, l'établissement scolaire est actuellement conçu de telle façon que, à la fin des cours, chacun n'a d'autre choix que de rentrer chez soi, ce qui ne facilite pas les relations indispensables entre les principaux acteurs : enseignants, élèves, parents. Il est maintenant reconnu que, face aux difficultés rencontrées, une présence plus importante de l'enseignant dans l'établissement est requise : pour des rencontres avec les parents, avec les élèves (tutorat, soutien, entretiens, etc.), pour le travail d'équipe, pour la concertation avec d'autres acteurs éducatifs. Certains enseignants l'assurent déjà, de façon qu'il faut bien qualifier de militante, et dans des conditions souvent difficiles. Pour ne parler que des moyens matériels, il serait nécessaire que les enseignants aient de vrais lieux à eux, c'est-à-dire des bureaux équipés d'ordinateurs, où ils puissent travailler, avec la possibilité d'accéder à des sources documentaires (les moyens informatiques permettent maintenant la mise en réseau des bibliothèques), suivre les élèves, rencontrer les parents, etc.

➤ **Des locaux périscolaires**

Le développement des activités périscolaires, dans le cadre en particulier des CEL, a montré la nécessité de prévoir des lieux spécifiques pour les ateliers éducatifs et activités diverses organisées par les municipalités ou par les associations. En effet, la mise à disposition des locaux scolaires, pourtant propriété des villes, fait parfois blocage. On peut certes comprendre la réticence des enseignants à « prêter » leur classe, par crainte d'une confusion des genres et des fonctions. On la comprend moins quand il s'agit d'ouvrir aux enfants par exemple une BCD le midi ou une salle polyvalente le soir. Citons l'expérience intéressante du collège Henri Wallon, à La Seyne-Sur-Mer : le collège intègre des locaux gérés par une association qui travaille en lien étroit avec le collège (cf. fiche).

Une suggestion : pour faciliter l'appropriation par les jeunes des locaux et donc éviter des dégradations, il serait intéressant de prévoir, dans le budget initial d'une construction ou d'une restructuration, une enveloppe financière destinée à de petits travaux qui, éventuellement décidés avec les jeunes, permettraient de faire évoluer le bâti. Nous avons rencontré quelques exemples : une salle de classe repeinte pendant l'été dans une couleur choisie par les enfants, une cloison abattue, une autre montée, un local qui a changé de fonction... .

Plus généralement, il est très important de concevoir des bâtiments qui s'entretiennent facilement. Un établissement qu'on laisse se dégrader donne à l'utilisateur le sentiment d'être méprisé, et risque de ne pas être lui-même respecté.

1-3-2.L'établissement comme lieu de vie et de rencontres

Les jeunes, et souvent les adultes qui y travaillent, passent dans l'établissement le plus clair de leur temps. Il est important qu'ils s'y sentent bien, qu'ils puissent s'approprier les lieux, qui doivent être de qualité, et se détendre dans des espaces et des moments prévus pour cela. C'est également un lieu où se côtoient des jeunes et des adultes, par cela même porteur des valeurs du vivre-ensemble, et où se vit quotidiennement le rapport à la règle et au droit.

Quelques exemples.

- **Les restaurants scolaires**, certains non rénovés restant encore bruyants et agités, -peu d'adultes supportent d'y déjeuner-, devraient faire l'objet d'une attention particulière, pour respecter à la fois ce moment de détente que devrait être le repas, et le rythme personnel de chaque enfant. Partout où ils ont été mis en place, les self-services ont prouvé leur efficacité : moins de bruit, moins d'agitation, moins d'agressivité, meilleures relations avec le personnel, apprentissage de l'autonomie. En outre, il est hautement éducatif que la tâche de débarrasser la table soit l'affaire de tous -chacun emportant son plateau -, et non celle, subalterne, de quelques-uns.
- **L'accueil du matin** dans les écoles maternelles et élémentaires : la qualité de ce moment et des espaces qui lui sont alloués est essentielle, surtout dans les quartiers populaires où l'enfant arrive parfois le ventre vide, et fatigué à cause de la télévision. Ce moment conditionne en effet la réceptivité de l'enfant aux activités scolaires.
- **Les espaces de détente et d'expression**
 - Pour les jeunes : il sera important d'y réfléchir avec les collégiens et les lycéens. L'aménagement des locaux qui leur sont destinés (foyer socio-éducatif, maison des lycéens, cafétéria) doit être conduit avec eux, si l'on souhaite qu'ils se les approprient.
Le Mémento de la vie lycéenne, publié par le ministère de l'Education nationale, rappelle que tout lycéen peut, dans le lycée, adhérer à une association ou en créer une, s'il est majeur : on sait à quel point l'engagement associatif, pour les jeunes, est formateur, en particulier pour la prise de conscience de ce qu'est la responsabilité de chacun dans la poursuite de l'intérêt général. Mais, là encore, cela demande des espaces spécifiques et autonomes.
 - Pour les adultes : il est frappant de constater une certaine ségrégation, un peu choquante et en tout cas peu éducative, dans leurs espaces de détente : les enseignants prennent leur café dans la salle des professeurs, les personnels administratifs dans un autre lieu, les autres agents encore ailleurs. Au-delà des lieux spécifiques indispensables à l'exercice du métier de chacun, ne peut-on concevoir des espaces conviviaux où puissent se retrouver tous les personnels de l'établissement ? Cela leur permettrait de se connaître, et de mettre en acte le vivre-ensemble qu'ils recommandent aux élèves.

➤ Des espaces parents

Au collège, les rencontres entre parents et enseignants se passent encore trop souvent dans un couloir ou dans une salle de classe, dans une relation duelle et parfois conflictuelle, puisque les parents sont en général « convoqués » quand et seulement quand il y a problème, pour s'entendre dire que la réussite de leur enfant dépend de leur capacité à le faire travailler, ce qui les culpabilise, sans qu'ils soient en capacité de sortir de l'impuissance : comment en effet pourraient-ils réussir dans cette tâche, eux qui parfois ont eu des relations difficiles avec

l'école ou tout au moins en comprennent mal le fonctionnement, là où les enseignants, dont c'est le métier et la responsabilité, ont échoué ?

Comme cela se fait déjà dans certaines villes, la création d'un **espace ouvert aux parents** (voir CIV de juin 1999), animé par un aide-éducateur ou un adulte-relais, leur permet de se rencontrer, de confronter leurs difficultés, d'échanger leur désarroi et parfois leur souffrance, de s'informer réciproquement, et par ailleurs de rencontrer les enseignants dans de meilleures conditions. Lieu d'écoute et de parole, et donc de connaissance mutuelle, il a toute chance d'apaiser les relations entre les enseignants et les parents, débarrassant celles-ci des accusations réciproques habituelles. Les parents, de cette façon, sont mieux associés à la vie de l'établissement et donc à la scolarité de leurs enfants. Dans ce lieu peuvent être également organisées, en lien avec les fédérations de parents d'élèves, des informations et formations facilitant la participation des parents aux conseils d'école ou d'établissement.

Dans le collège Henri Wallon, à Garges-les-Gonesse, **une Maison des Parents**, fonctionne en lien avec une association composée d'ethnologues « Enfants de France, cultures du monde », et le centre social des Doucettes. Installée dans un ancien logement de fonction rénové, et animée depuis cette année par une maman adulte relais, elle vise à favoriser l'entrée des familles dans le collège : des parents bénévoles accueillent les parents pour des rencontres mensuelles, pour les inscriptions en 6^{ème}, etc. Ce dispositif, accompagné d'actions conviviales, comme une distribution des prix lancée en juin 2001, et des rencontres festives, permet au collège de toucher la quasi-totalité des parents, ainsi que d'augmenter leur participation aux élections des représentants au conseil d'administration (cf. fiche).

A La Seyne-sur-Mer, le collège a été construit selon les préconisations des pédopsychiatres et, en particulier, du professeur Montagner, qui souligne « l'importance de faire entrer les parents et les familles dans le collège pour renvoyer aux enfants une image positive de l'enseignement ». Dans les locaux du foyer Wallon Berthe, qui est intégré au collège, un accueil quotidien des familles est organisé, ainsi que des activités de toutes sortes et des moments festifs pouvant regrouper parents et professeurs (cf. fiche).

➤ **Les locaux des personnels médico-sociaux**

On connaît le rôle essentiel, dans les ZEP, de l'infirmière, de l'assistante sociale, du psychologue, du médecin. Ces professionnels ont besoin de locaux de qualité présentant toutes les garanties d'accueil et de confidentialité.

Malgré les efforts importants consentis en matière de postes infirmiers par le ministère de l'Education nationale ces dernières années, la demande reste forte en la matière, et la présence insuffisante de ces personnels dans certains établissements, quelle qu'en soit la raison, provoque une grande incompréhension chez tous les partenaires. Les mesures prises dans le cadre des plans d'urgence contre la violence apportent une réelle amélioration. Consolider de la même façon ces fonctions dans les établissements en GPV devrait constituer une priorité absolue.

➤ **L'établissement comme pôle culturel et lieu d'éducation populaire**

L'école, le collège, lieux de savoir et de connaissance, lieux d'éducation, sont des lieux symboliques forts dans le quartier. Ils méritent d'ailleurs d'être signalés comme tels, bien insérés dans le quartier, avec une vraie façade. Il est de moins en moins acceptable de voir ces lieux fermés pendant une partie importante de l'année, dans des quartiers où souvent manquent précisément les lieux de culture et de savoir.

Les élus, conscients de cet enjeu symbolique, souhaitent désormais **l'ouverture des établissements sur le quartier**. Elle peut se faire assez facilement pour certains locaux : hall d'exposition, salle polyvalente, salle informatique, gymnase, à condition que soit prévu un accès indépendant, avec fonctionnement autonome du chauffage et de l'électricité, et avec un gardiennage. Des garanties doivent également être données en ce qui concerne le matériel éventuellement utilisé (informatique en particulier). Ainsi, légitime aux yeux des habitants, l'établissement peut devenir un vrai lieu d'éducation populaire, avec par exemple des cours d'alphabétisation pour les adultes, des activités informatiques, des conférences, des débats sur l'éducation ou sur tout autre sujet intéressant la population du quartier. Cela le légitimera en outre aux yeux des jeunes comme lieu de savoir, d'apprentissage et de culture pour tous. Faire en sorte que les enfants soient fiers de leur école, de la qualité des locaux qui leur donne le sentiment qu'on les respecte, mais tout autant des personnes qui l'animent et des activités qui s'y déroulent.

« Le quartier doit s'identifier au collège plutôt que le collège ne s'identifie au quartier », affirmait le projet architectural du collège Wallon à la Seyne-sur-Mer.

2-Des relais nécessaires entre l'école et la ville

Même si l'Education nationale a internalisé la réponse à un certain nombre de problèmes, en se dotant de postes de médecins, d'assistantes sociales, de psychologues, elle ne peut à elle seule résoudre tous les problèmes qui se posent de façon de plus en plus aiguë dans les établissements.

2-1.Des difficultés

L'insuffisance, voire l'absence de relais face à des difficultés majeures affectant profondément la vie des établissements nous a été signalée à de très nombreuses reprises, par exemple en ce qui concerne :

- l'insuffisance de l'accueil des très jeunes enfants (moins de trois ans) : on sait pourtant que la qualité de cet accueil facilite pour certains une bonne adaptation à l'école.
- les problèmes de langue pour les nouveaux arrivants. Les structures d'accueil prévues par le ministère, CLIN, CLAD au collège, sont souvent insuffisantes, du fait d'une forte et récente augmentation des arrivées ; en outre, rien n'est prévu pour les plus de 16 ans. Il n'est pas sûr qu'on ait pris la mesure de l'ampleur du problème qui, dans un certain nombre de cas, suffit à expliquer un certain nombre d'échecs. Il devrait y avoir là une priorité absolue.
- certaines insuffisances dans **le suivi des signalements** (auprès du procureur ou de l'ASE), ou le manque d'information en retour des équipes éducatives qui les ont effectués.
- le problème des jeunes, parfois très jeunes, qui ont de **graves troubles de comportement**. Les relais CMPP et CMP n'ont pas une capacité d'accueil suffisante (les listes d'attente imposent fréquemment un délai de six mois) et, de toutes les façons, se révèlent impuissants quand il n'y a pas volonté des familles de poursuivre la démarche. Il y a là une autre priorité, d'autant plus que ces jeunes sont souvent orientés par défaut dans les SEGPA, ce qui dénature la fonction principale de celles-ci.
- des **procédures d'orientation** perçues comme insatisfaisantes : les jeunes sont parfois amenés à choisir une orientation par défaut, soit par manque d'offres dans le quartier ou à proximité, soit par ignorance des possibilités existant à l'extérieur du quartier. On constate une grande méfiance des parents, en particulier ceux qui sont d'origine étrangère, souvent

persuadés qu'on oriente leurs enfants en fonction de critères ethniques, dans certaines filières « ghettoïsées », alors que d'autres leur sont interdites.

Quant au lien avec l'enseignement supérieur, il est, à notre connaissance, rarement fait, ce qui explique partiellement un taux d'échec important dans le premier cycle. Et pourtant, la proximité de certaines universités avec les quartiers en GPV pourrait fournir l'occasion d'un travail commun qui ouvre des voies de réussite à certains jeunes.

2-2.Des réponses

- Nous citerons tout d'abord deux dispositifs, mis en place depuis plusieurs années, qui tentent de répondre à des problèmes qui affectent sérieusement la vie des établissements, et donc les conditions de réussite de tous les élèves :
- **Ecole ouverte** : cette expérience, dont les dix ans ont été célébrés lors d'un colloque en juillet 2001, consiste à ouvrir les collèges et les lycées pendant les vacances scolaires, pour des activités d'aide aux apprentissages menées par des enseignants, et une ouverture culturelle et sportive conduite par des associations ou des animateurs. Le bilan, très positif, souligne l'importance de ces moments où élèves et professeurs ont le temps de se connaître, de se parler, ce qui permet faire évoluer les représentations parfois négatives des uns et des autres, souvent faites d'ignorances réciproques, et de changer l'image de l'établissement aux yeux des enfants et de leurs parents.
- **Les classes-relais** : organisant un accueil temporaire de jeunes collégiens entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire, elles ont pour objectif de favoriser leur réinsertion dans le système scolaire ou dans une formation. S'appuyant sur un partenariat actif avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse, elles offrent une pédagogie différenciée et des parcours individualisés. Leur montée en charge, ces deux dernières années, sous l'impulsion du Conseil de sécurité intérieure, répond à un réel besoin, mais accentue le manque de postes d'éducateurs dont souffre la PJJ.

Ces deux dispositifs ont démontré leur efficacité. Ils mériteraient d'être mieux connus et largement développés. En ce qui concerne les classes relais, l'expérience montre qu'il est intéressant de les implanter dans des secteurs plus favorisés, afin de ne pas concentrer les difficultés sur les mêmes établissements (cf. fiche Tours).

- Deux autres réponses, récemment proposées, sont à encourager :
- **les internats**, actuellement promus par le ministère de l'Education nationale.
- **la veille éducative** : cette démarche de mise en réseau, initiée par le ministère de la Ville et le ministère de l'Education nationale, vise à prévenir les situations de décrochage et à assurer une continuité éducative pour chaque jeune.

Il serait souhaitable que ces actions soient mises en place prioritairement dans les sites GPV.

- Par ailleurs, une réflexion est engagée, dans plusieurs sites qui ont identifié les problèmes signalés plus haut, sur des réponses possibles :
- **la mise en place de relais interprofessionnels** permettant la prise en charge de jeunes qui présentent de graves troubles du comportement, ou **l'organisation de réseaux** dans le

domaine de la santé et de la prévention. L'important est que d'une part, en cas d'urgence, les réponses soient rapides, d'autre part que ces réseaux puissent intervenir en amont, avant l'urgence.

- **le développement de l'offre scolaire** : certains projets GPV affirment la volonté d'accueillir sur le territoire le maximum d'options correspondant aux attentes des jeunes, afin d'éviter les choix d'orientation par défaut, qui sont souvent à l'origine d'échecs ou d'abandon. On peut interroger ces projets à la lumière d'une récente enquête nationale, effectuée par le ministère de l'Éducation nationale, sur les taux de réussite au bac : l'Académie de Créteil, située au 30^{ème} rang, passe au 12^{ème} rang si l'on prend en compte, dans les calculs la réussite des jeunes qui, habitant ce territoire, ont passé leur bac dans une autre académie. Offrir les formations « dans le pays » n'expose-t-il pas au risque d'enfermer les jeunes dans leur quartier, d'accentuer ainsi la ségrégation et de ne pas développer chez eux la faculté de s'adapter plus tard à l'enseignement universitaire (le taux d'échec massif dans l'enseignement supérieur étant attribué par certains au déracinement des jeunes, peu entraînés à s'adapter). L'éloignement du quartier, voire une rupture temporaire, peut être libérateur, surtout pour les filles.
- **l'accès à l'Université** : il importe de favoriser et faciliter l'accès des jeunes dans des filières de professionnalisation porteuses (BTS, IUT...), ainsi qu'aux autres filières de l'enseignement supérieur.
- **l'accès à l'emploi** : tous les projets affichent cette préoccupation comme prioritaire. Citons simplement quelques initiatives relevant de la responsabilité des établissements scolaires : au collège des Sablons, à Viry, la création de 2 classes « découverte des métiers » (entretiens réguliers avec le professeur principal, le COP, la MGIEN, stages, visites de LEP, de CFA, etc.), ainsi qu'une réflexion sur la mise en place d'une classe de 3^{ème} à projet professionnel. A Garges-Sarcelles, volonté de mobiliser tous les outils existants (alternance, CES, entreprises d'insertion, chantiers-écoles, etc.), et mise en place d'un suivi.

Enfin, il est indispensable de **combattre les phénomènes de discrimination devant l'emploi**, - et en particulier les stages -, dont sont victimes les jeunes issus de l'immigration : ce phénomène contribue à disqualifier le système scolaire, qui n'en est pourtant pas responsable, à la fois parce qu'il entrave l'accès à l'emploi pourtant promis par l'école, et parce qu'il entre en contradiction avec le discours et les valeurs qu'elle porte.

2-3.Des lieux innovants

Au-delà des dispositifs existants, et pour répondre aux problèmes signalés plus haut, que l'école ne peut résoudre seule, - sa fonction étant toutefois de repérage et de signalement -, il serait intéressant de réfléchir, selon les situations locales, à **des lieux innovants**.

- **des lieux d'accueil diversifiés pour les très jeunes enfants** : la scolarisation précoce n'est sans doute pas la seule réponse à la nécessité - reconnue par tous - d'une socialisation précoce. On sait qu'il manque en particulier des crèches dans les quartiers, mais aussi d'autres formes d'accueil plus souples, **avec des horaires adaptés** aux besoins des familles et des enfants. Ces accueils (classes-passerelles, crèches, etc) peuvent d'ailleurs être regroupés avec l'école dans un même ensemble.

Ainsi, à Nantes, des pôles Petite Enfance regroupent une crèche et une école maternelle, et sont en même temps des lieux, bien identifiés dans le quartier, d'écoute, de dialogue et de soutien pour les familles.

A Echirolles, près de Grenoble, une Maison de l'Enfance, lieu de scolarisation précoce conçu comme un pôle d'excellence, prévoit diverses modalités d'accueil pour les enfants et pour leurs parents (espaces d'écoute et de médiation, adultes relais, espaces multimédias etc.).

- **des espaces d'apprentissage intensif de la langue française**, qui assurent en même temps l'accueil et l'information des familles qui arrivent en France. Quand il existe à proximité une université, il est intéressant de faire intervenir des étudiants en Français Langue Etrangère (FLE) qui doivent intégrer dans leur cursus, dans le cadre de la maîtrise, un stage pratique d'enseignement de 50 heures : cela peut être par ailleurs l'amorce de relations entre l'université et le quartier.

A Mulhouse par exemple, le département du Haut-Rhin et la ville, en concertation avec l'Education nationale et avec le soutien du FASILD et de l'entreprise Peugeot, ont mis en place un dispositif original d'accueil, de scolarisation et d'aide pour les populations immigrées récemment arrivées sur leur territoire : l'espace Alpha. Il prend en charge à la fois les familles et les enfants qui sont scolarisés au sein d'une CLIN et d'un CLAD intégrés (cf fiche).

- **des lieux alternatifs** qui offrent aux jeunes de plus de seize ans en très grande difficulté scolaire **un autre espace**, un autre rythme, qui leur permettent une pause, une respiration, pour apprendre autrement, parfois pour vivre autrement. Des expériences de la « deuxième chance » sont menées sur certains sites, par exemple à Roubaix, au lycée professionnel Turgot : « le lycée de toutes les chances...et toutes les réussites ». Nîmes, de son côté, souhaite inclure dans le projet GPV un établissement de la deuxième chance.
- **des espaces d'orientation**, qui permettent de mieux accompagner les jeunes jusqu'au monde du travail, rassemblant par exemple des personnels de la Mission Locale, de l'ANPE, du CIO, un PIJ, afin d'organiser, dans un lieu bien identifié par eux, les conditions d'une vraie connaissance des métiers et des orientations possibles.

3-L'environnement de l'enfant, ses lieux et temps de vie

Il est inutile d'insister sur l'importance, pour l'équilibre de l'enfant et sa réussite, de son cadre de vie, et de la façon dont il utilise le temps qu'il ne passe pas à l'école : chacun sait qu'il y a là un facteur de lourdes inégalités. Les CEL tentent de répondre à cette préoccupation, dont les villes s'étaient déjà emparées depuis un certain nombre d'années : mais ils sont parfois réduits à une juxtaposition d'actions, quand ils ne prennent pas en compte réellement la globalité de la vie de l'enfant, dans ses différents lieux, dans ses différents temps, et la nécessité d'agir sur le cadre urbain.

3-1.Le logement

Souvent, l'enfant ne dispose pas d'espace à lui, du fait du surpeuplement des logements parfois lié à l'obligation de cohabiter pour les jeunes majeurs de la famille qui n'arrivent pas à

trouver un logement financièrement accessible. La présence de la télévision, quasiment toujours allumée, interdit la concentration nécessaire au travail, à la lecture, et même au jeu, pourtant si important pour la construction de l'enfant. L'objectif, que se donnent un certain nombre de conventions de GPV, de faciliter la décohabitation, c'est-à-dire la possibilité pour les jeunes majeurs d'accéder à des logements adaptés à leurs ressources et à leurs modes de vie, contribuera certainement à assurer de meilleures conditions de vie et de travail pour les enfants.

Trop souvent, les enfants n'ont comme espace de jeu que les parkings, les caves, les sous-sols. Au-delà des indispensables espaces de jeux collectifs, certains projets prévoient, pour chaque logement, **un jardin**. On peut concevoir également **des espaces partagés**.

A Joué-les Tours, l'école Rotière-Langevin, qui tournait le dos à l'immeuble voisin, va ouvrir sa façade vers l'espace qui les séparait jusque-là et qui va devenir un jardin partagé où pourront se retrouver adultes du quartier et enfants de l'école.

3-2.L'espace urbain

L'enfant a ses circulations dans le quartier : il traverse des espaces (« le chemin de l'écolier »), s'en approprie d'autres. Que lui offre la rue : aventure, découverte ou danger ? Quels sont ses espaces de jeux, de liberté, d'autonomie, ses occasions de rencontre avec d'autres adultes, d'autres métiers, d'autres vies ? Comment peut-il s'approprier son quartier ? Quelle image en a-t-il ? Quelle possibilité de nouer des liens avec d'autres personnes que ses parents ou ses pairs ? Quelle relation avec le pays où il est né, ou le pays de ses parents ?

Toutes ces questions devraient être au cœur d'une réflexion associant les jeunes, les travailleurs sociaux, pourquoi pas un sociologue qui analyse les pratiques sociales des jeunes, la façon dont ils s'approprient le ou les espaces, leurs circulations dans le quartier, les micro-territoires, etc. : ainsi peut-être éviterait-on certaines erreurs, comme la construction d'un lieu d'animation que personne ne fréquentera ou qui sera immédiatement dégradé, déboire que connaissent parfois les élus.

Quant au chemin de l'écolier, il passe actuellement souvent par « ...des espaces non construits, une place qui n'est pas une place mais une dalle, en gravissant une rampe ou des marches de béton brut qui ne constituent pas un escalier destiné à des citoyens mais au mieux un accès ...» (P. Pachet, Loin de Paris). Il n'offre pas non plus toujours toutes les conditions de sécurité pour l'enfant. Il est frappant de constater que celui-ci n'a que très rarement l'occasion de voir, dans son quartier, des gens qui travaillent, dans des métiers diversifiés. Les seuls métiers qu'il peut observer sont les métiers de l'animation ou de l'action sociale, ce qui ne lui donne qu'une vue très partielle de la vie sociale. La préoccupation éducative coïncide là avec celle qui est souvent présente dans les projets urbains des GPV : la recherche d'une multi-fonctionnalité du quartier qui ne se définisse pas seulement comme un quartier d'habitat, avec le développement d'activités économiques diversifiées, qu'elles soient artisanales ou de proximité, et la recherche d'une diversité sociale qui peut être très stimulante pour les jeunes. De même, la valorisation des jeunes qui réussissent dans un parcours professionnel peut combattre chez les enfants -et chez leurs parents- le sentiment que d'une part l'école n'assure pas l'insertion sociale, et que d'autre part le quartier plombe leur avenir.

3-3.L'offre éducative

La réussite du jeune se joue aussi en dehors de l'école, dans toutes les occasions qui peuvent lui être offertes de réinvestir les savoirs rencontrés à l'école, de découvrir de nouvelles

pratiques culturelles ou sportives, bref tout ce qui, enrichissant et valorisant le jeune, contribue à son équilibre. L'inégalité, disons-le l'injustice, est aussi là. Ces occasions doivent être offertes aux jeunes dans le quartier. Encore faut-il qu'ils s'en emparent. On sait en effet qu'il ne suffit pas que l'offre existe, car souvent elle n'atteint pas les enfants qui en ont le plus besoin, les familles, souvent fragilisées, étant en incapacité de s'en saisir. Aller vers les familles est donc indispensable. Mais le lien avec l'école est également important. C'est là en effet que l'enfant peut apprendre à connaître et à aimer telle pratique artistique, être initié à tel sport qu'il souhaitera ensuite continuer.

3-3-1. De vrais lieux culturels avec une offre diversifiée : les enfants et les jeunes des quartiers de la politique de la ville doivent pouvoir accéder à de véritables pratiques artistiques, dans des lieux qui sont des antennes des grands établissements culturels de la ville, avec la même qualité d'intervention et la même exigence : bibliothèque, école de musique, école d'art, de théâtre, etc. Même s'il faut prendre en compte les goûts des jeunes, il n'y a aucune raison pour que le seul choix qui leur soit offert soit le rap ou le hip-hop.

3-3-2. De nombreux équipements sportifs de proximité, permettant des pratiques diversifiées, et qui fonctionnent en lien avec les grands clubs de la ville (les contrats d'objectifs permettent de négocier avec ceux-ci). Il n'y a aucune raison non plus pour que les jeunes ne puissent pratiquer qu'un seul sport, que ce soit le basket, le foot ou les arts martiaux. D'autres offres, plus singulières, pourraient d'ailleurs attirer des personnes n'habitant pas le quartier. C'est la réflexion qui est menée par exemple à Saint-Dizier, qui souhaite implanter au cœur du site GPV un établissement offrant une pratique sportive inédite.

3-3-3. Des CLSH porteurs d'un vrai projet éducatif et qui soient l'occasion de découvertes, d'invention, de liberté. Au-delà des CLSH de proximité, certes très appréciés par les familles, mais qui confinent l'enfant dans son quartier, il faut encourager la fréquentation des CLSH créés par beaucoup de municipalités à la périphérie de la ville dans des lieux plus verts et plus aérés : accueillant des enfants de toute la ville, ils favorisent le brassage social et la découverte de la ville. Certaines expériences permettent de concevoir le CLSH autrement que comme un lieu « physique ».

<p>A Reims, l'opération « Reims Vital Eté » est menée depuis plusieurs années : un système d'inscription assez complexe et très rigoureux permet aux adolescents de toute la ville de participer à des activités de toutes sortes se déroulant sur l'ensemble de l'agglomération, en bénéficiant de la gratuité des transports en commun. Cette formule favorise l'autonomie des jeunes, et permet un réel brassage social.</p>

A Nantes, certains CLSH de l'ACCOORD sont conçus comme des « centres rayonnants » offrant aux enfants un éventail d'activités dans la ville : cela permet à ceux-ci de sortir des structures, qu'elles soient dans le quartier ou ailleurs, et de connaître leur ville et les activités qu'elle offre.

3-3-4. Des lieux d'accueil pour les jeunes, selon les besoins que ceux-ci expriment et les projets qu'ils forment. L'expérience montre que les lieux d'accueil doivent être nombreux et diversifiés, et ne pas seulement répondre à une demande ponctuelle des jeunes, afin de ne pas être l'objet d'appropriations exclusives.

Mais il faut prendre également en compte leur désaffection actuelle devant les structures traditionnelles d'animation, qui se révèlent inadaptées, « au profit » d'une occupation des

espaces publics. Cela appelle une vraie réflexion et nécessite que les professionnels, sortant des structures pour aller vers les jeunes, inventent une nouvelle forme d'intervention qui n'est ni l'animation au sens traditionnel du mot, ni la prévention spécialisée. Une expérience est tentée par exemple à Rennes, qui a mis en place des animateurs de rue, dont la mission est d'accompagner les jeunes vers l'autonomie et la responsabilité (cf. fiche).

3-3-5.Des espaces d'expression, d'écoute et de parole, où les jeunes puissent rencontrer des élus, des associations, des professionnels. Les expériences qui se développent actuellement, dans de nombreuses villes, de conseils consultatifs de jeunes sont intéressantes, à condition de ne pas être un gadget au service de l'image des élus.

3-3-6.Une Maison de la Justice et du Droit, ou une antenne de justice : ces maisons, qui disent le droit, font l'objet d'évaluations très positives (cf. le rapport 2001 de la Mission d'évaluation interministérielle sur les CLS).

Trois remarques sur ces équipements :

- les horaires d'ouverture : ils doivent être adaptés aux rythmes de vie des jeunes et de leurs parents. Nous renvoyons ici à la réflexion sur les bureaux des temps mis en place par certaines villes.
- l'information des familles : on constate que l'information arrive difficilement là où elle est le plus nécessaire, et que souvent les familles ne connaissent pas les possibilités offertes à leurs enfants. Il faut donc développer l'information, et faciliter les démarches d'inscription. Pourquoi ne pas imaginer, dans un lieu public du quartier, une journée consacrée à l'information des parents et à toutes les démarches de rentrée, souvent si problématiques pour les familles à cause de la dispersion et de l'éloignement des lieux d'inscription : établissement de la carte de quotient familial, inscription des enfants à la cantine, aux activités péri-scolaires, aux CLSH, aux activités du centre-ville, etc.
- quant aux jeunes, dont on connaît bien le discours récurrent -«on ne fait rien pour nous»-, ils doivent être associés à tous les projets les concernant. C'est la condition indispensable pour qu'ils s'approprient le projet, pour que celui-ci soit connu de l'ensemble des jeunes du quartier et ait une chance de durer.

Ces équipements requièrent de vrais professionnels qui les fassent vivre et leur donnent du sens, qui se connaissent et travaillent ensemble. Ils ont parfois besoin aussi de bénévoles. Cette question sera examinée un peu plus loin.

4-« Un morceau de ville ... »

La relation que les jeunes entretiennent avec leur ville constitue un point névralgique. Là encore, la préoccupation éducative rencontre un objectif majeur des GPV : **le désenclavement du quartier**. Ils sont en effet les premiers à souffrir des phénomènes de relégation qui les enferment dans leur quartier, créant de celui-ci une mauvaise image qu'ils ont vite fait d'intérioriser, s'attachant même à la renforcer pour ne pas avoir l'air de la subir. L'ambiguïté est forte : à la fois ils intègrent cette image négative et l'accusent violemment de plomber leur avenir, mais en même temps ils aiment leur quartier, comme on aime le lieu de son enfance, celui où on a vécu des expériences déterminantes, noué des amitiés fortes.

4-1.La mobilité des jeunes

4-1-1.La mobilité scolaire : nous avons vu plus haut les raisons pour lesquelles il est important que les jeunes puissent avoir accès à des formations ou à des filières dispensées dans des établissements situés hors du quartier.

4-1-2.La mobilité dans l'espace urbain : certains jeunes ne vont que très rarement dans le centre-ville, ou alors ne quittent le pied des immeubles que pour aller dans des endroits très précis, qui varient d'ailleurs comme lieux de rendez-vous, par exemple tel centre commercial, telle galerie marchande ou tel cinéma. Le centre-ville est un autre monde, auquel ils ne se sentent pas appartenir, avec toutes les conséquences que cela peut entraîner. Beaucoup de projets GPV se donnent pour objectif de développer les transports en commun, leur accessibilité et leur diversité : ils favoriseront en cela les circulations des jeunes dans la ville et dans l'agglomération, leur appropriation de la totalité de l'espace urbain, et donc leur sentiment d'appartenance à la cité.

4-2.Les clés de la ville

Cette action favorisant la mobilité ne prend tout son sens que si elle s'accompagne d'une politique forte, dans laquelle devraient s'investir les directeurs des établissements culturels de la ville, les dirigeants de clubs sportifs etc., visant à favoriser l'accès des jeunes des quartiers aux activités proposées dans la ville. Cela passe par une réflexion approfondie sur les conditions qui rendent possible cette ouverture, ainsi que par des dispositions tarifaires, une information et des possibilités d'inscription dans le quartier. Cela implique aussi une action déterminée contre les pratiques discriminatoires de certains établissements de loisirs.

4-3.Connaissance de la ville

Pour se sentir appartenir à une cité, il faut en connaître l'histoire, le visage et le fonctionnement actuel (du triage des déchets à l'organisation démocratique). **Les classes de ville**, qui ont prouvé leur efficacité dans la poursuite de cet objectif, contribuent à l'intégration des enfants dans la cité.

A Rennes, un projet ambitieux, animé par Les Petits Débrouillards, a permis d'associer pendant trois ans les enfants à la construction du métro. Ce projet, selon leurs propres termes, est devenu « un vaste chantier de construction humaine et d'appropriation sociale ».

4-4.Echanges

Les échanges entre le quartier et le reste de la ville favoriseront la connaissance réciproque de jeunes qui se rencontrent très rarement. Par exemple :

- des projets communs entre deux établissements scolaires : un projet artistique, une comédie musicale, la réalisation d'un film, menés par deux classes de quartiers différents.
- la participation à des échanges ou des chantiers internationaux.
- l'élaboration de projets, souvent encouragés par les communes (bourses-projets jeunes), qui ont un intérêt social ou une retombée sur la collectivité.
- l'engagement dans les structures de consultation, même si celles-ci ont souvent du mal, quelle que soit la bonne volonté des élus, à intégrer les jeunes des quartiers. Au-delà de leur objectif principal, qui est de favoriser la participation des jeunes à la vie de la cité, elles ont l'intérêt majeur de rassembler des jeunes qui, sinon, ne se rencontrent jamais. On peut citer ici l'expérience intéressante de Strasbourg, qui a développé pendant plusieurs années des Conseils de jeunes par quartiers.

Toutes ces actions, et d'autres, pourront favoriser une meilleure connaissance réciproque et contribuer à modifier les images négatives des uns et des autres, voire les mépris réciproques.

4-5.Mémoires

Un travail sur **la mémoire du quartier** peut être d'un grand intérêt pour les jeunes qui l'habitent, surtout s'il est valorisé par une présentation dans un lieu culturel du centre-ville : exemples à Roubaix ou à Saint-Etienne.

Un travail sur les **mémoires familiales**, en particulier de l'immigration, peut contribuer à valoriser les cultures, d'abord aux yeux des jeunes qui en sont issus et qui les connaissent souvent mal, ensuite auprès de la population de la ville. Il faut pour cela donner à ces projets les moyens d'une réalisation de qualité.

A Orléans, en janvier 2001, une très belle exposition, entièrement réalisée par la communauté laotienne, avec le soutien de la ville, a été présentée dans un grand établissement culturel du centre-ville, accompagnée d'un travail photographique sur les mémoires familiales réalisé par de jeunes laotiens, sous la direction de Charles Gattinoni, professeur à l'Institut d'Arts Visuels : elle a attiré des milliers de spectateurs et reste un événement pour cette communauté.

Aux Mureaux, une action engagée à l'initiative de la Maison de la Justice et du Droit avec le lycée Vaucanson, « Les Mémoires de nos mères », travaillant la relation mères-filles, a permis à celles-ci de « construire leur propre identité ».

Conclusion

Un tel projet, engageant une multiplicité d'actions et d'acteurs, demande qu'on définisse au départ une vraie méthodologie : nous essaierons d'en dégager quelques éléments dans le dernier chapitre.

Mais on sait qu'avant que l'orchestre ne commence à jouer, les instruments doivent s'accorder : ce qui revient à affirmer, dans le domaine qui nous occupe, la nécessité de **la cohérence éducative**. Cela ne veut évidemment pas dire que les réponses apportées par les différents acteurs (parents, enseignants, animateurs, éducateurs, travailleurs sociaux, etc) doivent être les mêmes. Certaines ruptures sont même parfois nécessaires pour l'enfant. Mais cela impose que chacun se réfère, dans les relations qu'il peut avoir avec les jeunes, à **des valeurs communes**.

L'éducation est une responsabilité partagée : cette phrase, si souvent invoquée, ne signifie pas que tout le monde doit se mêler de tout, - et surtout pas de ce qui relève de compétences professionnelles précises - , mais que **l'éducation est l'affaire de tous**, et pas seulement celle de quelques spécialistes qui exercent dans les écoles, dans les établissements culturels ou sportifs, dans les centres sociaux ou maisons de jeunes. Chacun, où qu'il soit, a la responsabilité de faire vivre et de mettre en acte les valeurs que notre société revendique et souhaite transmettre aux jeunes. Sinon, le risque est de frapper d'illégitimité ce discours sur les valeurs que la société charge la seule école de transmettre, alors que c'est de la responsabilité de tous.

II. CADRE CONTRACTUEL ET PRATIQUES LOCALES

Cet état des lieux sera esquissé à partir des éléments contextuels qui paraissent les plus déterminants, de constats tirés de l'étude des conventions de GPV et des deux enquêtes adressées, l'une aux directeurs de GPV, l'autre aux inspecteurs d'académie, et enfin des remontées les plus fréquentes des rencontres conduites sur les sites.

1-Le contexte

1-1.Continuité

La continuité de cette politique éducative locale est faite à la fois de la transformation de l'expérience antérieure des Grands projets urbains (GPU) et d'impulsions nouvelles relatives à l'axe éducatif et à l'organisation de ces nouveaux territoires. Tirées du bilan des Grands Projets Urbains (GPU), effectué par la DIV lors d'un séminaire tenu fin 1997, un certain nombre d'idées fortes restent d'actualité pour les GPV : la nécessité d'articuler l'investissement urbain à la gestion urbaine au sens large (l'éducation, la santé, la justice, la sécurité, les déplacements) ; la difficulté de gérer concomitamment les attentes des habitants actuels et celles des populations que l'on souhaite attirer sur ces territoires par un nouvel aménagement. Par ailleurs, les décideurs rencontrent la nécessité d'agir aux trois échelles du territoire : le quartier, la commune et l'agglomération, ainsi que la difficulté d'ancrer un projet dans la durée.

1-2.Dynamiques nouvelles

1-2-1.On note, depuis une dizaine d'années, **la montée en puissance des politiques éducatives locales** impulsées par des élus conscients que l'enjeu éducatif est désormais au cœur des politiques de cohésion sociale. Allant au-delà des compétences qui leur ont été fixées par les lois de décentralisation (construction et entretien des locaux scolaires, dotations de fonctionnement), certaines communes ont inventé et expérimenté de nouveaux modes d'intervention éducative s'appuyant sur une collaboration permanente avec l'Education nationale et les principaux partenaires éducatifs.

La création en 1997 du Réseau Français des Villes Educatrices, fondé sur la base d'une charte internationale, a concrétisé cette volonté des élus de s'inscrire comme partenaires à part entière dans le processus éducatif et d'être reconnus comme tels. Formalisant cet engagement, une convention a été signée entre le Réseau et le ministère de la Ville.

Par ailleurs le développement de l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (ANDEV), née il y a une dizaine d'années, atteste de la forte montée en puissance, dans l'action municipale, de la préoccupation éducative. Dans les organigrammes municipaux, on est passé de ce qu'on nommait souvent « le service des écoles » à des « directions de l'éducation », qui se sont par ailleurs largement développées et restructurées pour faire face à ces nouvelles missions. Parallèlement, dans l'intitulé des délégations confiées aux élus, on est passé de l'élus chargé des affaires scolaires à l'élus chargé de l'éducation, avec une compétence de plus en plus transversale. Tout au long de ces années, ces villes se sont emparées des outils partenariaux mis en place par l'Etat : nombre d'entre elles se sont en particulier engagées avec espoir et détermination dans les CEL qui devaient permettre de développer un partenariat, longtemps difficile à mettre en place et qu'elles souhaitent améliorer. Développant ce

mouvement, un certain nombre de villes élaborent actuellement avec leurs partenaires privilégiés des documents contractuels, qui, incluant les différents outils déjà existants, élargissent la démarche éducative en un **projet global** visant à dynamiser sur leur territoire toutes les énergies, et à faire de celui-ci un véritable territoire éducatif. Ainsi, la ville de Lyon vient de signer un Projet Educatif Local qui en partant du contrat de ville regroupe un contrat d'objectifs avec le ministère de l'Education nationale, un CEL et un CTL.

1-2-2.Le « souffle éducatif » affirmé dans la politique de la ville entre 1998 et 2000

Le colloque «**L'Education dans la ville : une responsabilité partagée**» organisé à Tours en mars 1999 par le ministère de la ville a manifesté le rôle prépondérant de la question éducative pour la politique de la ville. Dans le même mouvement, la circulaire interministérielle n° 99-194 du 3 décembre 1999, relative à la préparation et au suivi du volet éducation des contrats de ville, a souligné la nécessité de mobiliser tous les acteurs pour construire un projet éducatif qui permette à tous les jeunes de trouver leur voie de réussite. La mise en place des CEL (circulaires du 9 juillet 1998, puis du 22 novembre 1998) a concrétisé cette volonté commune en offrant aux acteurs un outil contractuel.

Tous ces textes témoignent d'une évolution sensible des partenariats à l'intérieur de l'Etat (Education/Ville/Jeunesse et Sports/Culture), et de l'Etat avec les villes, pour la construction de stratégies éducatives communes. En témoigne la rencontre inter-ministérielle qui a regroupé à la Sorbonne, le 27 novembre 2001, les acteurs institutionnels engagés dans les CEL.

1-2-3.La refonte de la carte des ZEP de 1999

Au-delà de l'extension du nombre des établissements concernés, elle a permis la mise en place des réseaux d'éducation prioritaire (actuellement 916 ZEP/REP), qui s'insèrent plus naturellement dans les périmètres des GPV (lesquels n'ont pas de frontières circonscrites par des impératifs fiscaux, contrairement aux ZUS, ZRU, et ZF).

1-3.Financements

Les 50 grands projets de ville (dont 16 sont inter-communaux) visent à réinsérer les quartiers considérés dans les agglomérations. Ils ont donné lieu à la signature de 60 conventions, avec des engagements de l'Etat de 10,6 ME à 51,8 ME (70 MF et 340 MF), soit un engagement total de 833,9 ME (5.470 MF). Ces financements d'Etat bénéficient d'un coefficient multiplicateur de 2,5/3 à 4,5/5,5, les collectivités locales s'étant fortement mobilisées autour de ces projets. Ainsi le GPV de l'agglomération lilloise dispose d'un budget total de 535 ME, par rapport à un apport initial de l'Etat de 61 ME. Les dotations d'Etat se répartissent entre des crédits d'investissements à raison de 80% des montants et des crédits de fonctionnement pour 20%. Les actions conduites sur ces territoires élargissent également à l'ensemble des crédits de droit commun que dispensent l'Etat, les villes, les conseils généraux et régionaux, ainsi que des financements du FASILD et des CAF. Les GPV peuvent aussi bénéficier de crédits européens dans le cadre des PIC URBAN.

1-4.Cohérence des géographies

Ces périmètres « de difficulté » offrent une grande cohérence avec les cartographies établies par le ministère de l'Education Nationale au cours des dix dernières années.

En effet, les résultats de l'enquête adressée aux inspecteurs d'académies concernés par les territoires en GPV (annexe 5) permettent de quantifier le degré de difficultés au sein de ces

territoires par un rapprochement avec la carte des ZEP, la liste des établissements sensibles et celle des établissements classés « sites violence ». Ils portent également sur l'analyse des réponses en matière d'opérations comme école ouverte, classes relais, classes à projet artistique et culturel, et de relation aux parents, de systèmes de remédiation et de réseaux de santé.

Les territoires GPV concentrent 79% des ZEP implantées dans les communes concernées. Dans 65% des communes en GPV, la correspondance est totale entre les deux géographies. Quant aux « établissements sensibles », c'est-à-dire ceux qui, en raison de difficultés particulières, ont été repérés dans les années 1993-1995 pour bénéficier d'un soutien plus important, ils sont concentrés à 72% sur ces mêmes territoires. Enfin, 53% des établissements concernés par les deux derniers plans gouvernementaux de lutte contre la violence scolaire se trouvent dans les territoires GPV.

1-5. Dispositifs et démarches partenariaux, outils pédagogiques

L'ensemble des questions qui interfèrent sur l'acte éducatif a donné lieu, ces dernières années, à la mise en place des dispositifs et démarches partenariaux, souvent présents sur les territoires en GPV : les CEL, les CTL et Contrats Enfance, les CLS, les CLAS, les REAPP, la veille éducative. Ces dispositifs, qui sont porteurs, chacun dans leur domaine, d'une volonté forte de cohérence et d'efficacité, génèrent toutefois, du fait de leur juxtaposition, de la complexité pour les acteurs de terrain, qui nuit à la visibilité de la politique qu'ils souhaitent pourtant soutenir.

Les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)

Mis en place par la circulaire du 2 juillet 1999, ils ont comme objectif prioritaire la prévention des conduites à risques et de la violence scolaire. Centrés sur l'établissement scolaire et présidés par le chef d'établissement, ils organisent des actions de prévention, dans une logique de réseau fondée sur un partenariat institutionnel et associatif.

Les Contrats Enfance et les Contrats Temps Libre

Proposés depuis 1998 par la CAF, avec des financements conséquents, ils accompagnent les communes dans le développement des activités nouvelles mises en place par les communes, hors temps scolaire, en direction des jeunes..

Les Contrats Educatifs Locaux (CEL)

Ils traduisent la volonté de simplifier en un seul outil les différents dispositifs de droit commun portant sur ce thème. Pour les opérateurs de la politique de la ville, ils présentent un double avantage : d'une part, ils posent de façon claire la question de la cohérence des interventions éducatives sur un territoire donné, d'autre part ils provoquent une réflexion plus large sur le sens d'une politique publique en matière éducative, en regard des mutations à l'œuvre aujourd'hui. Ils sont enfin l'un des rares dispositifs faisant l'objet d'une évaluation systématique au plan national. En effet, un groupe national de suivi inter-ministériel, qui accompagne le développement des CEL, a produit l'année dernière une réflexion intéressante selon trois axes principaux : le rôle, la mission et les formations des coordonateurs, l'articulation des dispositifs, enfin la complémentarité éducative. Cette année le GSI s'attache à analyser trois thèmes : les fonctions de conduite et d'animation, le coût d'une politique éducative locale, la construction d'une démarche éducative globale enfance-jeunesse.

Les contrats locaux de sécurité (CLS)

Le rapport d'évaluation 2001, coordonné par l'inspecteur général de l'administration Duffé, montre qu'ils ont une bonne couverture territoriale, particulièrement dans les départements sensibles. 25% d'entre eux disposent d'un volet éducatif, et 100% des territoires en GPV en

sont dotés. Mais le rapport pointe le peu de coordination entre les CEL et les CLS. La mise en cohérence des dispositifs, indispensable, s'opère lentement et, en particulier, grâce à l'augmentation de la participation financière de la politique de la ville, qui a pour effet d'impliquer peu à peu les sous-préfets à la ville dans les CLS.

Les Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAPP)

La circulaire de juillet 2001, signée des ministres de l'Education nationale, de la ministre déléguée à la famille et du ministre délégué à la Ville, inscrit la démarche de promotion des actions d'aide à la parentalité au sein des territoires, dans ou à l'extérieur des établissements scolaires, avec un axe privilégiant la pré-adolescence et l'adolescence, et insistant sur les familles séparées ou en conflit. Par ailleurs, des démarches successives, initiées par la DESCO, se donnent pour objectif de faciliter l'intervention des parents dans les établissements scolaires (circulaire du 10 mai 2001) ainsi que leur information, par l'édition de documents destinés à les aider dans l'exercice de leurs droits et obligations concernant l'école.

L'accompagnement à la scolarité

Une nouvelle charte nationale, précisant les objectifs et principes d'action, et complétée par un guide pratique, a été signée en 2001 par les cinq ministères concernés, le FASILD et la CNAF.

Cette initiative fait suite à un bilan de l'accompagnement scolaire, réalisé en 1999 par les DDASS, qui fait ressortir, au-delà des aspects quantitatifs (nombre des bénéficiaires, des projets financés, des opérateurs), un certain nombre de difficultés :

- le foisonnement d'initiatives certes généreuses, mais trop ponctuelles, et souvent menées dans l'isolement, sans lien avec les équipes enseignantes, ou sans concertation avec les mairies et les conseils généraux ;
- un manque de suivi et d'évaluation ;
- une difficulté d'intégration dans les CEL.

« Perdus de vue », la MGI, TRACE, veille éducative

Conscients de la gravité de la situation et du danger encouru par les jeunes qui échappent au système scolaire avant 16 ans ou qui en sortent sans qualification, les ministères de l'Education nationale, de l'Emploi et de la solidarité, la PJJ, le FASILD, ont construit un ensemble de systèmes dont l'efficacité n'est pas remise en cause mais qui n'endiguent pas la totalité du problème :

- pour les moins de 16 ans, dans le cadre du programme NouvelleS chanceS, la DESCO accompagne l'action de 6 sites pilotes, fondée sur un partenariat fort, et articulée avec un programme de recherches sur le processus de déscolarisation lancé par le ministère de l'Education nationale, le ministère de la justice, la DIV et le FASILD ;
- la Mission générale d'insertion incarne l'obligation législative (loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989) qu'a le système éducatif de traiter le cas des jeunes dont on prévoit la sortie sans qualification à la fin de l'obligation scolaire ;
- les 600 missions locales et PAIO assurent les pilotages locaux du programme TRACE, inscrit dans la loi de lutte contre les exclusions du 29 juillet 1998 et qui offre aux jeunes de 18 à 25 ans en grande difficulté d'insertion un accompagnement renforcé visant l'accès à un emploi durable.

Mais ces programmes, malgré l'accord-cadre du 20 mars 1996 sur le réseau public d'insertion des jeunes (RPIJ), interfèrent peu entre eux et s'ouvrent difficilement au partenariat (à quelques exceptions près, comme aux Mureaux). L'accord a été réactualisé le 21 janvier 2002, afin de renforcer la collaboration entre les services de l'Education Nationale, de l'Emploi et de l'Agriculture.

Devant ce constat, sous l'égide du Premier Ministre, le ministre de la Ville et le ministre de l'Éducation nationale, par une circulaire datée du 11 décembre 2001, proposent la mise en place de « **cellules de veille éducative** » s'appuyant sur les compétences des différents partenaires qu'elle met en réseau, et dont l'animation sera assurée sous l'autorité du maire.

2-Le cadre contractuel

Quelle est la prise en compte de l'action éducative dans les actes contractuels écrits et signés par les représentants de l'État et des collectivités ? Il s'agit ici d'une approche systématique, mais qui ne porte bien sûr que sur l'intentionnel.

2-1.Les conventions GPV

Dans les conventions GPV, l'axe éducatif est peu ou indirectement développé. L'axe éducatif n'apparaît pas dans 16% des conventions, mais il est alors généralement renvoyé au contrat de ville. Dans 50% des cas, il est introduit de manière indirecte, avec une entrée par le développement social ou à travers la lutte contre l'exclusion ou le développement des services. On remarque que l'éducation, quand elle est citée, est en général accompagnée d'autres items: éducation-animation-sports, éducation-enfance-jeunesse, éducation-formation.

Les thèmes dominants, par fréquences dégressives, sont :

- le soutien à la parentalité : 13 citations ;
- l'accès au savoir et les apprentissages : 7 citations ;
- le soutien à l'action péri et extra-scolaire : 6 citations ;
- le lien ZEP/REP, les actions petite enfance, l'alphabétisation et la lutte contre l'illettrisme, l'accueil des jeunes : 5 citations.

Mais apparaissent aussi la citoyenneté, l'autonomie, le partenariat, l'accompagnement scolaire, la modernisation des équipements, la santé, la déscolarisation, la révision des périmètres scolaires, les TICE. Le CEL est cité 24 fois, omis 3 fois et en projet 3 fois, soit une proportion de 60%, de représentations. Quant au projet éducatif local, 10 conventions en parlent, alors que deux autres, alors que la démarche est engagée sur le site, omettent de le citer.

2-2.Les CEL, entre frein et levier

L'observation du positionnement du CEL, tant à travers les textes contractuels que les échanges sur le terrain, permet de dégager la typologie de situations suivante.

- Il n'y a pas de CEL mais un partenariat existe, qui s'est construit autour des ZEP et des REP, du CLS ou d'un dispositif municipal, en raison de l'implication forte d'un inspecteur d'académie, d'un élu, d'un sous-préfet, d'un représentant de la jeunesse et des sports, ou d'une association dynamique.
- Les CEL sont peu cités, très circonscrits autour d'un petit nombre d'établissements, et ils ne semblent pas avoir d'impact sur le processus général de démarche de projet et, plus globalement, sur la politique de la ville.
- Un ou plusieurs CEL sont mis en exergue, mais ils se révèlent en fait un frein pour engager une démarche plus globale de projet éducatif. En effet, l'aspiration à

contractualiser rapidement un CEL pour obtenir des financements aura pu, dans certains sites, dénaturer le concept même de projet, en figeant son processus.

- Mais, le plus souvent, les CEL sont plébiscités par les acteurs, particulièrement par les élus, et se révèlent être de réels leviers pour la démarche de projet, comme à Viry, Bordeaux ... Sur certains sites, comme à Lyon, le comité de pilotage du CEL devient comité de pilotage pour l'ensemble de la politique de la ville.

2-3.Synthèse de l'enquête adressée aux directeurs de GPV

Le questionnaire d'enquête a été adressé en 37 exemplaires aux seuls GPV dont le directeur était nommé courant novembre 2001. Les retours exploités, au nombre de 12, ne constituent pas un échantillon représentatif, mais permettent de dégager des tendances à travers l'étude des différents actes contractuels (CEL-Contrats de ville-GPV). Il faut noter toutefois qu'ils offrent un plus fort taux de concentration sur l'axe éducatif que celui observé dans les conventions, car les directeurs qui ont répondu sont les plus avancés en ce domaine. Les items majeurs ont fait l'objet d'un traitement analytique qui figure en annexe du rapport.

2-3-1.La prise en compte du PEL au sein des GPV

- On trouve un projet éducatif spécifique dans 50% des cas, mais la préoccupation éducative reste fortement présente dans 75% des cas. 25% renvoient au contrat de ville, car beaucoup soulignent la continuité, voire la fusion, avec le volet éducation du contrat de ville. A l'origine du projet, les élus sont cités 7 fois, l'inspecteur d'académie 3 fois, le sous-préfet 2 fois, le directeur de GPV 1 fois (il y a des doubles réponses, et 4 non-réponses). Sa mise en œuvre est le fait d'un(e) chargé(e) de mission dans 4 équipes GPV : à signaler que l'une d'entre elles, à Grenoble, est mise à disposition par le rectorat et intégrée à l'équipe opérationnelle du GPV. D'autres sites ont le même projet. A noter qu'il y a très peu de conventions thématiques sur l'éducation en annexe des contrats de ville : c'est le cas au Havre, à Maubeuge, à Grigny, à Grenoble.
- Les axes prioritaires dans le domaine éducatif, dans le GPV, dans le contrat de ville et dans le CEL sont foisonnants : peu de sites dégagent vraiment des priorités. Les dominantes sont relativement semblables dans les GPV et dans les contrats de ville : il s'agit de la lutte contre l'échec scolaire et, plus particulièrement, contre le décrochage, de la stimulation du partenariat, du développement des activités socio-éducatives, du soutien à la fonction parentale, de la recherche de cohérence et de « continuité éducative » : harmonisation CEL/REP à Grenoble, élaboration d'un CEL à Trappes. Les axes prioritaires évoqués au sein du CEL sont plus fréquemment d'ordre méthodologique, le souci dominant restant la mise en cohérence des temps scolaires et péri-scolaires.

2-3-2.Le partenariat

Les imbrications entre les trois cadres contractuels (CEL-CV-GPV) sont évidentes. Elles militent pour une **simplification de la mise en œuvre des dispositifs**, qui interpellent souvent les mêmes acteurs. Les partenaires engagés dans les contrats de ville sont quasiment les mêmes que dans les GPV : essentiellement la ville et l'Etat, mais aussi ponctuellement le FASILD, la CAF, les bailleurs, les autres collectivités locales, les agences d'urbanisme. Quant aux modalités de travail, elles passent par la constitution d'une commission spécifique du GPV (dans 6 sites), ou d'un groupe de travail qui se confond avec le groupe thématique du contrat de ville, ou qui s'appuie sur le comité de pilotage du CEL.

Enfin, il faut noter l'existence, dans certains sites, d'un projet partenarial externe aux institutions : par exemple, la Maison de l'innovation à Grigny, la Maison de l'éducation à Lille, l'Observatoire des parcours scolaires à Chanteloup-les-Vignes. Leur gestation s'avère longue et leur opérationnalité difficile (cf. chapitre III).

2-3-3. Les difficultés et les réussites

Dans les GPV, les difficultés rencontrées dans la démarche d'élaboration du projet sont très diverses, car très dépendantes des situations locales : c'est tantôt la taille du territoire, tantôt le nombre important des partenaires qu'il faut associer, tantôt l'importance des moyens humains et financiers nécessaires pour mettre en place une équipe de projet, tantôt la difficulté du partenariat - et, en particulier, de faire admettre aux communes ou à l'Education nationale la légitimité du GPV en matière d'éducation -, tantôt la méthodologie. Pour les CEL, les difficultés évoquées se trouvent souvent dans la relation avec l'Education nationale, le manque de bons indicateurs, le peu d'implication du GPV sur la question éducative, les problèmes financiers, la difficulté à clarifier le rôle de l'éducatif. Les réussites sont, symétriquement, l'amélioration du dialogue avec le partenaire Education nationale, une bonne définition des objectifs, un fonctionnement efficace des comités de pilotage.

2-3-4. Les méthodes

Le diagnostic est largement affiché dans les contrats de ville (dans 75% des cas), moins souvent dans les GPV et dans les CEL (dans 40% des cas). Les indicateurs éducatifs ne se retrouvent que dans 25% des cas, et émanent le plus souvent de l'Education nationale, mais parfois aussi de la mission locale ou d'un cabinet extérieur. L'évaluation est ressentie comme une nécessité, mais sa mise en œuvre n'est pas toujours aisée, et quelquefois jugée prématurée.

Les formations d'acteurs sont affirmées comme très importantes : partout, des formations sont déjà organisées dans le cadre du CEL ou du GPV : des formations spécifiques (des enseignants, des éducateurs sportifs, des animateurs jeunesse), ou des échanges de pratiques professionnelles, ou des formations inter-institutionnelles sur des sujets communs et transversaux.

Des actions de **communication** sont rarement engagées dans le cadre des CEL, et encore moins dans le cadre des GPV. Grigny est le seul site qui a fabriqué une plaquette d'information sur le projet.

La communication du projet est assurée, en général, par des réunions d'information. Les parents, quand ils sont associés, sont représentés par des membres des fédérations ou des associations. Les jeunes, eux, sont très rarement associés.

2-3-5. Les autres dispositifs contractuels

Les CLS sont présents dans tous les sites en GPV, et comportent un volet éducation dans 33% des cas. Le périmètre est en dominante celui de la commune avec, pour le Havre, un projet d'extension à l'agglomération et, au Creusot et à Mantes, celui du territoire du GPV. Les Contrats Temps Libre, les Contrats Enfance et les Contrats Locaux d'Accompagnement scolaire se retrouvent quasiment partout.

2-3-6. Les réseaux associatifs

Ils sont en général très actifs, souvent foisonnants, engageant une multitude d'actions parfois dispersées et souvent difficiles à évaluer.

2-3-7.L'université

Dans les sites qui ont répondu à l'enquête, se trouvent à proximité une université, un institut universitaire de technologie ou une antenne universitaire. Mais les contacts sont quasi-inexistants, sauf à Grenoble. Reste que d'autres sites ont engagé des démarches.

3-Les pratiques locales

3-1.Le contexte

Tout au long de ses interventions, la mission a partagé avec les acteurs locaux le sentiment d'être dans **un processus en marche**. Pour mémoire, alors qu'une petite trentaine de directeurs de GPV étaient nommés au début de la mission, ils étaient 47 lors de la réunion nationale du 28 janvier, 5 autres étant en cours de nomination. Après avoir appréhendé, visite après visite, la diversité des situations, des cultures et le poids des histoires individuelles et collectives sur la construction partenariale, elle partage la conviction avec les acteurs qu'il est difficile de repérer une méthodologie type ou de chercher des recettes, même si a contrario elle a enregistré un grand besoin d'échanger les pratiques et de mutualiser les expériences. Les visites effectuées sur les sites, outre le fait qu'elles ont parfois été l'occasion de réunir des acteurs qui ne s'étaient pas encore rencontrés, ont permis l'expression du vécu quotidien des acteurs (élus locaux, relais institutionnels, associations, chefs d'établissements), de leurs difficultés et de leurs réussites, parfois de plaintes réitérées, mais aussi d'espoirs en une dynamique nouvelle. A cela se sont ajoutées des rencontres avec des associations ou institutions nationales, des chercheurs ou chargés de mission (annexe 8), concernés par l'action éducative. Les lignes qui suivent vont tenter de restituer rapidement l'essentiel de ces échanges.

3-2.Le territoire

Pour des raisons évidentes liées à la nouveauté du programme, le projet et le territoire du GPV ne sont pas encore appréhendés de tous, alors que l'appartenance au contrat de ville est désormais bien identifiée. Quand il est connu des acteurs, le GPV est perçu souvent comme un projet qui ne concerne que l'urbanisme. Exceptées quelques actions éducatives fortes déjà engagées dans le cadre de certains GPV, et qui seront analysées plus loin, les expériences qui ont nourri ces échanges sont donc le plus souvent celles qui ont été menées dans le cadre du volet éducation des contrats de ville. Ceux-ci apparaissent donc comme des leviers importants à utiliser pour le projet GPV, à condition que chacun y ait un mandat clair et que soient assurés un suivi et une évaluation.

3-3.La mobilisation des financements n'est pas toujours évidente...

La complexité des procédures entraîne de réelles difficultés, et aboutit parfois à une situation paradoxale : alors que des financements très importants existent sur l'ensemble du projet, de petites opérations n'arrivent pas à boucler leur budget. Par ailleurs, les associations de petite ou de moyenne dimension, dites de quartier, se plaignent de la lourdeur des procédures, de la difficulté à trouver " les bons tuyaux ", de la contrainte d'avoir à faire et refaire des dossiers, à chaque fois un peu différents pour répondre aux exigences de telle ou telle institution, ce qui demande beaucoup de temps (il leur faut même parfois dégager, à temps partiel ou à temps complet, un poste administratif pour s'occuper de toutes ces démarches et recherches de financement).

Une autre question souvent évoquée est l'incertitude sur la pérennisation des actions engagées : chaque année, les démarches sont à refaire, sans certitude qu'elles aboutiront : ce qui pose de réels problèmes, en particulier quand des postes sont en jeu. Par ailleurs, un certain nombre d'élus de communes particulièrement défavorisées déplorent l'obligation du cofinancement. En effet, les opérations d'investissement lourdes, financées par l'Etat dans le cadre du GPV, induisent souvent des dépenses de fonctionnement que la collectivité devra ensuite assumer seule, ce que ne peuvent envisager ces communes, même si l'éducation est une de leurs priorités.

3.4.Le partenariat

Comme chacun le sait, le partenariat ne se décrète pas, il se construit, pas à pas. Partout loué et exalté, sa réalité sur le terrain ne correspond pas toujours au tableau, parfois idyllique, qui en est brossé. Il est difficile de rendre compte de la diversité des situations, qui varient en fonction des histoires et traditions locales, de l'ancienneté ou du caractère récent des constructions partenariales. Nous en signalerons simplement quelques aspects, les plus souvent évoqués dans les contacts que nous avons pu avoir.

Il apparaît d'abord que souvent le partenariat repose sur la volonté de personnes particulièrement motivées, qui le portent même parfois à bout de bras : ainsi, dans certains sites, le dynamisme vient d'un inspecteur d'académie ou d'un inspecteur de l'Education Nationale, ailleurs il sera porté par un élu, ailleurs par un sous-préfet, ailleurs par un directeur de la Jeunesse et des Sports. Cela entraîne une grande fragilité du dispositif, puisque celui-ci repose sur la bonne volonté, voire sur le militantisme d'acteurs dont la rotation est par ailleurs importante. Cela peut aussi expliquer le découragement de certains acteurs qui voient, du fait de la mutation ou du départ de tel ou tel, retomber une action qu'il a fallu parfois de longs mois pour mettre en place. C'est ce qu'on pourrait nommer le syndrome de Sisyphe.

Les relations entre les collectivités locales et l'Education Nationale sont évidemment centrales. Là aussi, les situations sont très diverses, et dépendent de la motivation des uns et des autres. Les élus municipaux, quand ils s'impliquent, jouent un rôle majeur dans la dynamique partenariale. Inversement, leur inertie ou leur indifférence risque de bloquer un projet pourtant souhaité par les autres partenaires. Quant aux conseils généraux, leur absence d'implication dans une réflexion éducative qui dépasse le seul domaine des locaux et du fonctionnement matériel du collège, est souvent signalée comme un vrai problème. Les exceptions méritent d'autant plus d'être soulignées.

Toutefois quand, conscientes des enjeux, les villes s'impliquent dans l'élaboration d'un projet éducatif, elles ne sont pas toujours reconnues comme un vrai partenaire : il arrive même, au niveau national comme au niveau local, qu'elles soient sollicitées pour des financements importants, alors qu'elles n'ont été associées ni à la réflexion, ni à l'élaboration des opérations qu'elles auront à mettre en œuvre et/ou à financer.

L'Education Nationale, de son côté, est parfois confrontée à une égale absence de concertation, lorsque les élus négligent d'associer l'Education Nationale à la réflexion sur les politiques éducatives qu'ils engagent, par exemple sur les activités périscolaires, ou sur les priorités qu'ils décident en matière d'entretien et d'équipement des écoles. Ainsi certaines villes n'entretiennent pas suffisamment leurs écoles qui se dégradent lentement, ce qui contribue à renforcer les images négatives. Elles tentent d'ailleurs parfois de faire prendre en charge par la Politique de la Ville des travaux lourds qui relèvent pourtant de leur responsabilité (nous ne parlons pas ici bien sûr des villes qui, ayant peu de ressources, ont du mal à faire face à ces lourds investissements).

Du côté des acteurs de terrain, on retrouve ces mêmes méfiances, voire incompréhensions. Une certaine difficulté du partenariat avec l'Education nationale est assez souvent signalée : l'institution est alors perçue comme ayant du mal à s'ouvrir vers l'extérieur et à entrer dans un partenariat qui soit autre chose qu'une invitation faite aux autres de s'intégrer dans un projet déjà élaboré. Sa difficulté à communiquer, à la fois sur ses actions et sur l'évaluation des moyens qu'elle mobilise, est souvent pointée.

Les enseignants, quant à eux, éprouvent souvent une certaine méfiance à l'égard de municipalités dont ils redoutent une tentative de mainmise sur l'école (soupçon de « municipalisation »). De façon plus générale, ils s'inquiètent du risque d'inégalité lié à la très grande diversité des moyens et des volontés politiques locales.

Quant aux relations avec les représentants de la Jeunesse et Sports, elles sont souvent appréciées des acteurs de terrain, mais jugées insuffisantes. Les directeurs de GPV, pour la plupart, ne connaissent pas cette administration.

Au-delà de ces réserves réciproques qui freinent parfois le partenariat, il faut signaler le développement important de celui-ci dans des sites où, soit par tradition ancienne, soit par volontés politiques nouvelles, il contribue à l'élaboration de projets éducatifs locaux: de nombreux exemples peuvent être donnés d'un partenariat de qualité, dont l'efficacité repose toujours sur l'engagement des acteurs, la reconnaissance des responsabilités propres de chaque partenaire et le respect de ses compétences.

L'absence fréquente, dans les réunions auxquelles nous avons participé, d'acteurs majeurs du processus éducatif doit être soulignée : comment en effet construire un projet éducatif, au sens où nous l'entendons, sans la participation active des structures d'animation, des éducateurs spécialisés, de la PJJ, de la DRAC, du FASILD, de la CAF ? Or ceux-ci étaient très souvent absents des rencontres qui ont été organisées pour la mission sur les sites (annexe 7).

L'isolement intra et inter-institutionnel est souvent évoqué, ainsi que la difficulté et la nécessité de se connaître, de se découvrir, de prendre du temps et d'aller plus loin lorsque les liens sont tissés.

Quant aux associations, très présentes sur certains sites, leur intégration au projet est inégale : tantôt un vrai partenariat a pu s'installer avec l'école ou les collectivités, tantôt elles mènent leurs activités dans un certain isolement, que la responsabilité leur en incombe ou non. A cet égard, la présence ou l'absence des représentants des services de la jeunesse et des sports est parfois déterminante : même si, lorsqu'ils tentent d'être les intermédiaires entre les acteurs et les décideurs, leur légitimité n'est pas toujours reconnue, faute d'être comprise grâce à un positionnement clairement affiché.

Un autre problème est l'insuffisance d'évaluation des activités associatives, qui n'est souvent réalisée qu'en interne, ou la difficulté même à les évaluer. Les associations expriment parfois leur crainte face à des démarches d'appel d'offres trop englobantes, qui les instrumentaliserait dans des projets où leur spécificité associative serait gommée. Mais, même si elles se méfient d'un contrôle souvent perçu comme une atteinte à leur indépendance, elles souhaitent en général être davantage impliquées dans l'élaboration et le suivi des projets, et entretenir un vrai dialogue avec les pouvoirs publics et notamment l'Education Nationale.

Quant à la dimension urbaine du projet éducatif, elle n'est pratiquement pas présente, sauf à travers la rénovation des écoles.

Pour la bonne marche du partenariat, la nécessité d'un regard distancié a été souvent évoquée : par exemple, par l'intervention d'un consultant ou d'un cabinet conseil embauché par les relais institutionnels pour initialiser et accompagner leur démarche.

3-5. Les pratiques professionnelles

On perçoit, parmi ceux qui exercent ce qu'on peut appeler les métiers de l'éducation (enseignants, animateurs, éducateurs...), un certain malaise lié à l'évolution de ces métiers au cours des dernières années. Les frontières se sont estompées, les domaines ont empiété les uns sur les autres, les images se sont brouillées. Et les missions auraient besoin d'être redéfinies. La nécessité de travailler sur les pratiques professionnelles a été souvent mise en avant.

3-5-1 .Les enseignants

L'engagement et le travail effectué par les équipes d'enseignants est le plus souvent de très grande qualité : on le sait, ils sont confrontés dans ces quartiers à de très grandes difficultés. Souvent jeunes, peu expérimentés, peu préparés à affronter des jeunes qu'ils connaissent mal, ils n'ont pas de véritable accompagnement pédagogique ni, contrairement à d'autres catégories professionnelles parfois moins exposées, de soutien psychologique, ne bénéficiant pas de lieux de parole où ils puissent échanger leur expérience, partager leurs difficultés, voire dire leur souffrance. Leur métier change, ils se sentent requis pour d'autres tâches que celles pour lesquelles ils ont été formés, et qui demandent temps et disponibilité. Certains y répondent, mais cet investissement, parfois très important, reste du quasi-bénévolat, rarement reconnu par l'institution. Toutefois la mesure de recrutement (dite PEP 4), qui, répondant à une partie de ces problèmes, est expérimentée en Ile-de-France, est ressentie très positivement.

Pour leur participation au projet éducatif local, leur manque de disponibilité, lié à des dispositions statutaires, est très souvent souligné, ainsi que leur manque d'information sur les réalités du quartier

3-5-2 Les animateurs

Ils sont eux aussi confrontés à de grandes difficultés, sans qu'ils puissent toujours bénéficier d'une formation adaptée ni d'un accompagnement qui seraient pourtant nécessaires. Par ailleurs, ils n'ont pas acquis toute la reconnaissance qui leur est due, entre autres en termes de diplôme, chez certains employeurs. En effet, les municipalités n'engagent pas volontiers, pour des raisons financières, des animateurs diplômés. Par ailleurs, le coût des formations est élevé, ce qui est un obstacle pour certains jeunes, issus des quartiers, qui souhaiteraient s'engager dans cette voie. Enfin, à la jeunesse du métier s'ajoute la jeunesse des animateurs eux-mêmes, parfois guère plus âgés que les jeunes qu'ils encadrent.

3-5-3. Les éducateurs de prévention spécialisés

Il faut signaler leur absence dans certains quartiers, ce qui représente une défaillance de certains conseils généraux, dont c'est pourtant la compétence. Ils ont un rôle stratégique quand un partenariat arrive à s'établir, par exemple dans les collèges.

3-6. Le rôle majeur des équipes des REP dans les GPV

Souligné par les partenaires de la ville, il est apparu de manière claire et forte lors des visites de sites. Certains chefs d'établissement, présents sur le territoire depuis plusieurs années, se sont investis dans la construction du projet éducatif du GPV, dont ils ont été un véritable

levier. D'autres, ainsi que des coordonnateurs de REP, contribuent fortement à l'ouverture des établissements et des écoles sur le quartier et au maillage partenarial, dans le cadre des différents dispositifs auxquels ils participent (conseil de REP, CEL, CLS ...). Enfin, la mise en place de pôles d'excellence qu'ils ont initiée, est largement de nature à modifier l'image de l'établissement et de son environnement.

3-7. La place des parents

Il s'agit d'un champ d'intervention majeur dans les GPV. La difficulté du problème, abondamment souligné par les chercheurs depuis une vingtaine d'année, résulte de la convergence de la plainte des parents devant l'opacité du système scolaire, du reproche lancinant du corps social à des parents qualifiés de «démisionnaires», du nécessaire respect de la sphère privée avec la demande réitérée de médiation. Presque tous les acteurs s'accordent pour dire que les parents sont plutôt démunis que démissionnaires, et que les disqualifier au départ en les accusant d'irresponsabilité n'est pas la meilleure façon de renforcer la fonction parentale. Assaillis de nombreuses difficultés matérielles et parfois familiales, ils ne sont pas toujours en mesure de faire face aux problèmes de leurs enfants. En outre, leur absence de l'école, si souvent déplorée, n'est pas toujours un signe d'indifférence, mais peut être au contraire celui d'une grande confiance dans l'école et dans la compétence des enseignants.

3-8. La cohérence de l'Etat

La nécessité pour l'Etat de mettre de la cohérence dans ses actions est souvent évoquée. Ainsi, en leitmotiv général, et à tous les niveaux, revient la plainte sur la multiplicité des dispositifs qui nuit à la visibilité de la politique de la ville, et la demande d'une clarification entre les fonctionnements des divers dispositifs. De manière générale, ce n'est pas le manque d'initiatives qui frappe, mais leur juxtaposition. De plus, les politiques engagées au niveau national ne bénéficient pas toujours des relais suffisants pour être efficacement appliquées localement.

3-9 . Le projet éducatif

Il existe peu de projets ne mettent pas l'école au centre, et la notion de projet éducatif local a besoin d'être explicitée. La notion de parcours individuel émerge de plus en plus avec le désir de traiter la difficulté au cas par cas. Les institutions publiques qui travaillaient naturellement sur un objet collectif adoptent une nouvelle posture en se tournant collectivement vers l'individu.

III. MISE EN PLACE DU PROJET EDUCATIF

Comment passer d'une grande ambition à sa concrétisation, à la mise en mouvement des acteurs ? De toute évidence, les conditions de mise en place du projet éducatif sont elles-mêmes le reflet de choix politiques et stratégiques. La façon dont sont associés les partenaires, les modalités d'expression et de consultation proposées aux acteurs et aux habitants, sont la résultante de ces choix. La démocratie participative trouve alors un terrain de prédilection dans le projet éducatif.

Il s'agit ici de porter un regard particulier sur la préparation et le fonctionnement du projet éducatif dans le GPV :

1. en repérant quelques outils et pistes méthodologiques ;
2. en tentant de **dresser une typologie** de ceux qui donnent chair au projet : les acteurs du projet ;
3. en abordant la façon dont certains sites organisent les échanges entre acteurs par la création de ce que nous appellerons des « lieux de cristallisation du partenariat » ;
4. enfin, en s'arrêtant sur les valeurs qui sous-tendent le projet éducatif : la démocratie participative et la solidarité éducative.

1-Outils et méthodes

Malgré les avancées réelles de la politique de la ville depuis dix ans, on éprouve encore des difficultés à aménager, dans les quartiers prioritaires, le travail ordinaire des services publics lorsqu'ils sont présents. Même si les bonnes volontés et les ressources ne manquent pas, les acteurs éducatifs butent sur des questions de méthode et d'organisation.. C'est pourquoi, après avoir posé le principe de l'application prioritaire du droit commun, nous aborderons quelques aspects de la construction puis de la mise en œuvre du projet éducatif, ainsi que son accompagnement.

Les acteurs principaux doivent mobiliser prioritairement les outils et moyens ordinaires de leur administration ou de leur institution. Les GPV, même s'ils disposent de moyens spécifiques, devraient toutefois être représentatifs d'une adaptation réussie du droit commun. La nécessité de réussir à plusieurs, avec tous les moyens disponibles, voire l'urgence d'apporter des réponses et de changer la donne éducative dans les territoires des GPV, doivent conduire l'ensemble des partenaires à revoir leur mode de travail (voir ci-dessous la désignation d'un correspondant). Ils en adaptent les contenus d'intervention.

L'interpellation du droit commun est une nécessité, mais ne suffit pas si l'on ne se pose pas la question de savoir comment et à quelles conditions il trouve à s'appliquer. La politique des ZEP offre à cet égard une illustration intéressante de la volonté d'aménager des voies de réussites.

Une grille d'analyse et un outil de questionnement de ces modes d'application du droit commun pourrait être la notion de **parcours de l'enfant et du jeune dans la ville et à travers tous ses temps**. En effet, chaque service public peut interroger son fonctionnement et sa capacité de mobiliser ses moyens sur le quartier en se demandant comment il intervient sur

le parcours de l'enfant et du jeune, comment il fait en sorte que la politique dont il est porteur s'applique effectivement sur cette trajectoire. L'étude du quartier sous cet angle permet de pointer les besoins à satisfaire, de saisir ce qui fait, ou non, sens dans le quartier, d'interroger le droit commun dans la qualité de ses réponses.

1-1.Construction du projet

Nous voudrions aborder ici la question des valeurs éducatives, du diagnostic des objectifs partagés et des garanties réciproques entre partenaires.

1-1-1.Les valeurs éducatives

Les valeurs éducatives portées par le projet et ses promoteurs sont la clé de voûte de l'ensemble du dispositif. Le besoin de s'y référer doit être constamment entretenu tout au long du projet, afin que ne soit pas perdu le sens de l'action, sa place dans le projet. Ainsi se poser la question du sens, c'est, pour chacun des acteurs, questionner sa démarche afin de vérifier qu'elle est en phase avec le projet global. C'est renforcer le sentiment d'appartenance au groupe, à la communauté éducative. C'est le fil rouge pour l'évaluation. On peut déplorer que ces valeurs éducatives partagées soient rarement explicitées dans les supports contractuels.

1-1-2.Le diagnostic et les objectifs partagés

Le projet doit s'appuyer sur un diagnostic sérieux, fondé sur des données tangibles nourries des travaux, études, statistiques réalisés par un certain nombre d'administrations, celles des rectorats et inspections académiques, de la justice, des services jeunesse et sports, de la DDASS, de la direction du travail et de l'emploi et de la formation professionnelle, de l'INSEE, des villes, des conseils généraux (PMI, éducation spécialisée, éducation), ainsi que des conseils régionaux en matière de formation professionnelle, et enfin des bailleurs. C'est de cette façon que le site de Grigny, après avoir croisé les données fournies par les chefs de services déconcentrés de l'Etat et le département, a placé en priorité la réussite scolaire comme objectif structurant. La mise en relation des caractéristiques sociales propres au territoire concerné, fondée sur des éléments indiscutables et corrélés entre eux, peut faciliter la prise de décision, en mettant en évidence des urgences.

Partir sur des données insuffisantes, partielles, voire approximatives, hypothèque les chances de succès en trompant les acteurs sur les véritables enjeux éducatifs. On notera au passage que la plupart des diagnostics portent sur les résultats scolaires et n'abordent pas la nature et la qualité de l'offre éducative culturelle, socioculturelle et sportive des sites concernés.

Le dialogue qui s'engage entre les institutions pour l'élaboration du diagnostic constitue une étape privilégiée : il aide en effet à dégager des objectifs opérationnels, qu'il est important d'explicitier. A cette étape, certains acteurs engagés sur le terrain éprouvent des difficultés à distinguer objectif et moyen, et à identifier l'un et l'autre. Vouloir associer les parents est un objectif, s'il s'agit de les faire participer à la vie de l'école ; c'est un moyen s'il s'agit de rénover une salle polyvalente pour répondre à de nouvelles attentes.

1-1-3.Des garanties réciproques

Il s'agit ici d'impliquer concrètement les décideurs dans la phase de mise en œuvre. Dans les documents contractuels, on note très souvent l'absence d'engagements concrets des institutions ou partenaires, en dehors des engagements financiers : par exemple, l'engagement à améliorer le taux de réussite au brevet des collèges, à mettre en place un programme de formations d'acteurs, à améliorer la qualité de l'accueil des familles nouvellement arrivées.

Ces engagements et garanties réciproques doivent figurer explicitement. Car il ne saurait y avoir de démarche de projet contractuelle, c'est à dire collaboration horizontale par objectifs et hors de toute hiérarchie, sans une répartition précise des tâches que chacun doit accomplir, et dont il doit garantir l'accomplissement pour que le projet éducatif devienne une réalité concrète.

1-2.Mise en œuvre du projet

En ce qui concerne la mise en œuvre du projet éducatif, quatre observations émergent de nos visites : la complexité des procédures, le temps du projet, le rôle des associations et la richesse du partenariat.

1-2-1.La complexité des procédures

Le territoire du GPV devrait permettre de trouver **des simplifications** et une meilleure lisibilité des dispositifs existants. Il s'agit bien sûr faire écho à la plainte des acteurs de terrain qui disent ne plus savoir qui pilote quoi, qui est chargé de quoi, incertitudes qui conduisent à les déstabiliser, voire leur faire perdre du temps.

Il y a lieu d'assurer **une meilleure information** sur les finalités de ces dispositifs, et une réelle coordination entre eux. Pour conserver et valoriser les acquis de chacun, il serait intéressant de « revisiter les dispositifs », comme le recommandait une coordonnatrice de REP. Une révision des procédures administratives s'impose également: citons, par exemple, celle des appels à projets successifs, qui a parfois pour effet d'instrumentaliser les associations en privilégiant le dispositif et les moyens sur la démarche, et qui nuit au sens des actions, tout en alourdissant le travail des bénévoles. On mentionnera pour mémoire les appels à projets pour les contrats éducatifs locaux, pour Ville-Vie-Vacances, pour les actions relevant du FIV, pour les REAPP, pour l'intégration, pour l'accompagnement à la scolarité, pour la prévention de la toxicomanie.

1-2-2.Le temps du projet

Les acteurs doivent prendre en compte tout à la fois l'urgence de l'action et la lenteur de la réaction. Les modes de fonctionnement sont longs à changer. Les effets produits par les actions engagées sur l'organisation éducative, sur les comportements des enfants et des jeunes, sur les chiffres de la réussite scolaire, voire sur ceux de la délinquance, ne sont jamais immédiats. Par ailleurs, les temps des acteurs sont différents : il y a le temps des élus, le temps des administrations, le temps des jeunes. Le temps du projet, lui, doit s'ajuster à ces contraintes, en étalant l'évaluation et en intégrant les remises en question possibles.

1-2-3.Le rôle des associations

Jean-Claude Sandrier, dans le rapport qu'il a publié en 2001, Associations et politique de la ville, étudie la place des associations dans la politique de la ville et formule des propositions concrètes.

Par ailleurs, la circulaire jeunesse et sports et politique de la ville du 9 janvier 2002 rappelle fort opportunément le rôle que doivent jouer les dispositifs de soutien à la vie associative - les délégués départementaux à la vie associative et la mission d'accueil et d'information des associations (MAIA) - notamment par la voie de la formation, tant des bénévoles que celle des animateurs pour les emplois-jeunes.

L'équilibre n'est pas toujours facile à trouver entre une intégration des associations dans le projet, dans un souci de cohérence, et le respect de leur projet associatif. La richesse du projet dépend certes du travail avec les partenaires associatifs explicitement intégrés dans le projet,

mais aussi souvent de la multiplicité d'autres initiatives venant d'associations impliquées de façon plus singulière.

Citons la démarche du département du Gard qui, pour soutenir le dynamisme associatif, propose, en partenariat avec la caisse d'allocations familiales, un mode de conventionnement rénové avec les centres sociaux, ou celle du département du Bas-Rhin qui soutient les centres socioculturels et les partenaires locaux engagés dans un Projet Territorial pour la Jeunesse.

1-2-4. La richesse du partenariat

Dans le champ éducatif, les partenaires classiques sont les représentants institutionnels de la politique de la ville, certains services de l'Etat (Education nationale, Jeunesse et Sports, Culture, Justice) ou des services publics (CAF, FASILD) ainsi que quelques associations bien implantées dans le quartier. A la diversité des situations rencontrées, répond une certaine constance dans les acteurs (annexe n° 7).

Rares sont les territoires qui ont élargi ce partenariat structurel, alors même que des besoins sont exprimés de façon récurrente par les équipes d'éducateurs, en particulier dans le domaine de la santé des enfants ou de l'information des jeunes. On citera ici l'expérience de la Gironde, qui, autour de la notion de projet éducatif, a élargi son réseau de partenaires aux représentants d'associations familiales (UDAF), le FASILD qui, étrangement, n'est pas toujours associé, des représentants de mouvement d'éducation populaire et de jeunesse (Fédération des œuvres laïques), le comité départemental olympique et sportif (CDOS). On pourrait y ajouter le réseau information-jeunesse. Le schéma partenarial du réseau éducatif est la traduction de la représentation que se font actuellement les représentants institutionnels de l'éducation.

Il est souhaitable d'asseoir le processus éducatif sur un ensemble plus large de partenaires. En outre, le partenariat s'enrichit lorsque certaines thématiques sont abordées sous l'angle de l'éducation. Par exemple, la thématique des gens du voyage est abordée à Strasbourg dans le cadre d'une commission éducative de quartier qui comprend des éducateurs spécialisés, une association s'intéressant aux populations nomades, une association d'aide aux victimes de violences familiales et l'AFEV.

La Cité des métiers, à Nîmes, regroupe toutes les actions liées à la formation professionnelle, en coopération avec l'Education nationale : elle réunit, en un lieu partagé, le réseau associatif et institutionnel de la formation et de l'insertion professionnelle.

1-3. Accompagnement de la démarche

Seront abordés successivement le pilotage, la communication, la formation et l'évaluation.

1-3-1. Le pilotage

La conduite de projet doit bien sûr tenir compte du contexte local, mais surtout chercher à intégrer les dispositifs antérieurs dans un souci de lisibilité, de cohérence et de reconnaissance du travail déjà fait, comme on s'y emploie, par exemple, dans le GPV de Villeneuve-la-Garenne.

La mise en place du volet éducatif est, à bien des égards, une construction permanente, compte tenu de la complexité de son objet. Le pilotage en est rendu d'autant plus difficile que, comme nous l'avons montré, l'Education nationale, porteuse de changements, est au centre de la démarche. Afin d'asseoir la démarche, la DIV préconise la mise en place de GIP, qui permettent un bon fonctionnement du partenariat. (35 GIP sont installés ou en cours

d'installation). La mission, de son côté, recommande que l'inspecteur d'académie siège au sein du conseil d'administration du GIP, afin de donner toute sa légitimité à l'équipe du GPV pour coordonner l'action éducative.

1-3-2.La communication

Le processus de transformation généré par la démarche éducative, les nouvelles organisations probablement rendues nécessaires, la définition de nouveaux repères éducatifs, doivent se faire dans la transparence et dans le respect des populations concernées. Une forte démarche de communication satisfait aussi une revendication sociale portée par les familles et les jeunes, qui pensent souvent que « tout se fait sans eux ». Faire de l'éducation un thème majeur de la transformation du quartier, c'est aussi s'emparer d'un domaine essentiel pour les parents, qui comptent sur l'école pour assurer la réussite de leurs enfants. Enfin, l'appropriation du projet par les habitants, les jeunes, mais aussi par les institutions et les acteurs de terrain, passe également par un travail d'explication et de communication.

Au Havre, un travail spécifique est mené sur la communication en deux étapes :

- une communication de proximité, dite « colorée et réaliste », où il s'agit de favoriser l'appropriation des projets par les habitants ;
- une communication sur la durée, grand public et institutionnelle.

En ce domaine, la façon de procéder peut en effet laisser place à l'imagination et la créativité, surtout si l'on sollicite les écoles et les associations de jeunes, nombreuses dans les quartiers à utiliser les outils multimédias et à monter des projets culturels collectifs.

1-3-3.La formation des acteurs

La constitution d'équipes de co-éducateurs s'appuie sur un travail méthodique d'interrogation et de compréhension des différentes pratiques professionnelles, sur un travail de mise en cohérence des actions éducatives, en vue de constituer **de véritables équipes éducatives de quartier**. Cette formation peut se décliner dans deux directions :

- **Des formations internes à chaque institution**, organisées régulièrement, qui peuvent s'appuyer sur l'aide d'un tiers (consultant, psychologue).
Au sein du GPV du Mantois, une réflexion a été menée sur les difficultés rencontrées par les acteurs de terrain de l'Education nationale. La fonction de chef d'établissement a alors été identifiée comme essentielle, et une action de soutien à cette fonction a été mise en place : un groupe d'échange de pratiques, animé par un psychologue, a été proposé à tous les chefs d'établissement en ZEP.
- **Des regroupements inter-institutionnels** tendant à renforcer la cohésion des acteurs et l'intégration du projet éducatif, pour :
 - la résolution en commun de difficultés concrètes ;
 - la présentation, la valorisation, les échanges sur les projets mis en œuvre ;
 - le regroupement des nouveaux enseignants sur la connaissance sociale, culturelle, associative du quartier, en complément de leur formation initiale sur la politique de la ville ;
 - des formations communes sur la méthodologie de projet (le diagnostic, l'évaluation...), ou des formations thématiques sur les questions de jeunesse, les modalités d'accueil après l'école, sur les dispositifs éducatifs, la fonction de coordination, à l'instar du dispositif mis en place par l'inspection académique et la direction de la jeunesse et des sports dans le département du Gard.

- des formations communes enseignants-animateurs-éducateurs, sur des thématiques plus particulièrement éducatives ou sur la maîtrise d'outils communs.

Ces formations pourraient s'inspirer de l'esprit dans lequel sont organisées les formations de l'éducation populaire, qui s'appuient sur les pratiques des individus.

1-3-4.L'évaluation

L'évaluation du projet éducatif est une nécessité, tant la démarche est lourde et complexe. Ses conséquences bénéfiques sur les enfants ne se font pas sentir immédiatement, son objet même est immatériel, ses effets sur la vie du quartier s'inscrivent dans des perspectives longues. Les moyens humains et financiers impliqués directement sont très souvent massifs, et les publics concernés sont difficiles. Tout conduit à faire de l'évaluation l'un des piliers essentiels du projet éducatif. Cette évaluation doit se construire localement sur des référentiels partagés comme, par exemple, sur le site Lille-Roubaix-Tourcoing. Au niveau national, la démarche interministérielle d'évaluation des CEL propose un ensemble de références sur les thématiques, les objectifs éducatifs, les contenus, au risque de pêcher par son désir d'exhaustivité. La brochure, publiée par la DIV, sur le projet éducatif local, en rappelle quelques modalités. Dans l'enquête adressée aux directeurs de GPV, la nécessité de l'évaluation est reconnue, mais sa mise en oeuvre est jugée difficile.

Pour complexe qu'elle puisse être à réaliser, la participation des habitants, des parents et des jeunes du quartier donne sens et réalisme à l'évaluation.

2-Acteurs du projet

2-1.Personnes ressources

2-1-1.Dans les services publics

Dans les services publics, des personnes-ressources sont en général désignées pour suivre la politique de la ville. Leur fonction transversale facilite la cohérence interne et simplifie les relations, en particulier avec les services municipaux. Les sous-préfets à la ville peuvent s'appuyer sur elles, à condition toutefois de leur donner un mandat clair, voire décisionnel. Il s'agit d'une fonction importante, qui doit s'inscrire solidement dans les organigrammes afin de ne pas dépendre des mouvements de personnels.

2-1-2.Dans l'équipe du GPV

Dans l'enquête (annexe 6), les directeurs de GPV ont pointé la difficulté d'asseoir leur légitimité dans le champ éducatif. Pour mettre en place une démarche éducative construite, ils ont besoin de s'appuyer sur une personne référente qui ait expérience et compétence dans les questions d'éducation. Un certain nombre de directeurs ont déjà inclus cette personne dans leur équipe ou en ont le projet. Sur le site du GPV de Grenoble par exemple, c'est un agent de l'Education nationale qui a été mis à disposition pour assurer cette fonction.

2-2.Niveaux d'intervention

Au-delà des repères-clé en matière de méthodologie, reste que le rôle des hommes, pris dans leur positionnement institutionnel et à tous les niveaux de la hiérarchie, constitue le moteur d'une action réussie. Pour comprendre le processus de fonctionnement et les conditions d'implication des acteurs, nous avons tenté d'élaborer une typologie d'intervention, fondée sur l'observation de quelques expériences intéressantes.

Nous avons identifié trois modalités d'intervention. Les décideurs orientent et décident, les relais et coordonnateurs assurent les articulations entre les acteurs éducatifs dont ils sont les correspondants immédiats et leur environnement de travail, les acteurs éducatifs du quartier donnent vie au projet et animent le contact avec les habitants. Il arrive que certains d'entre eux se retrouvent alternativement dans l'une ou l'autre de ces situations.

2-2-1. Les décideurs

➤ **Les élus**

Ils tiennent une place centrale dans le portage politique et stratégique du projet éducatif. Leur légitimité est renforcée par leur capacité à entretenir un dialogue partenarial avec les représentants institutionnels et les habitants. Il leur revient de procéder aux arbitrages essentiels dans l'affectation des moyens financiers et de faire des choix significatifs. Beaucoup d'élus, comme l'atteste l'enquête conduite par l'ANDEV sur « L'éducation dans les programmes électoraux », convaincus que l'éducation constitue un enjeu majeur, placent cette thématique parmi leurs priorités. Ils souhaitent être reconnus comme des acteurs à part entière dans le champ éducatif, et s'engager avec leurs partenaires dans un projet éducatif qui s'articule autour d'une vraie réflexion sur l'éducation, en particulier autour de la notion de parcours de vie de l'enfant.

➤ **Les sous-préfets à la ville**

Garants de l'équité et de la légalité, ils portent la parole de l'Etat et assurent en même temps la coordination des interventions des services déconcentrés. Responsables de la mobilisation des ressources humaines et financières de l'Etat, ils arbitrent les choix financiers. Leur présence auprès des élus garantit la part active que l'Etat s'engage à prendre pour mener à bien la réussite du projet éducatif, et elle entretient cette relation de confiance gage d'un vrai partenariat. Plébiscités par les élus lorsqu'ils s'impliquent fortement, leur rotation rapide fragilise la construction partenariale parfois si longue à consolider.

➤ **Les directeurs de projet**

Leur rôle est essentiel dans la réussite du projet, en particulier par leur capacité d'interpellation des partenaires sur la réalisation concrète de leurs engagements. Leur position hors des institutions leur permet en effet une certaine souplesse d'intervention et disponibilité d'action.

Les directeurs de projet sont les chefs d'orchestre du projet. Véritables managers participatifs chargés du développement éducatif, ils accompagnent le mouvement des acteurs en organisant la planification, la synergie, la cohérence du projet éducatif. On observe que leur pouvoir et leur légitimité sont d'autant plus forts qu'ils s'adosent, d'une part à un diagnostic partagé et indiscutable, d'autre part à un positionnement hors des institutions engagées, notamment dans le cadre du GIP. Un rapprochement avec le coordonnateur du CEL, lorsqu'il existe, se révèle indispensable.

➤ **Les inspecteurs d'académie**

Les inspecteurs d'académie, ou leur adjoint, ont un rôle moteur tout au long du processus. Au début, dans la phase de diagnostic, seule leur implication et leur volonté de jouer la transparence, par la communication des indicateurs de l'Education nationale à leurs partenaires, peut assurer des bases solides au projet éducatif. Par la suite, leur engagement en continu, formalisé par un correspondant identifié et stable, voire par leur présence au sein du GIP, sera essentiel pour la construction et la mise en œuvre du projet. Enfin, leur capacité, validée par leur autorité hiérarchique, à mobiliser les acteurs du système, doit permettre une prise en compte élargie du projet sur le territoire.

➤ **Les directeurs départementaux de la jeunesse et des sports**

Ils tentent de concilier leur volonté d'être présents dans la construction des politiques éducatives dans les quartiers prioritaires avec la modicité de leurs moyens. Les outils dont ils disposent, notamment en matière d'aide à la vie associative, de soutien à l'élaboration de projets, d'aide et d'information des jeunes, de même que leur connaissance des réseaux associatifs font d'eux de précieux collaborateurs des sous-préfets à la ville. Il suffit, pour s'en convaincre, de voir leur implication dans le soutien à la fonction de délégué départemental à la vie associative. Ils portent une doctrine forte sur la nécessité de rechercher et de construire un partenariat aussi large que possible dans un contexte de mutation du système éducatif contemporain.

2-2-2. Les relais institutionnels

Le projet éducatif, mobilisant sur plusieurs objectifs de nombreux partenaires et institutions, est d'une grande complexité. C'est pourquoi sa dynamique dépend beaucoup de la capacité des cadres institutionnels à organiser les articulations et à faire fonctionner les relais. En outre, ce sont eux qui relayent sur le terrain les politiques nationales, et inversement, qui peuvent en faire remonter les difficultés. Leur rôle est donc fondamental. La fonction de relais devrait, dans certaines circonstances, faire l'objet, sinon d'un profilage de poste, au moins d'une lettre de mission.

➤ **Les inspecteurs de l'éducation nationale**

Charnières entre l'école et une multiplicité de partenaires et d'intervenants extérieurs, ils sont les relais des équipes d'enseignants en poste dans les quartiers. En situation de dynamiser les équipes, ils jouent un rôle de régulation important et, d'une certaine façon, protègent l'école tout en facilitant son ouverture. Ils peuvent établir des connexions entre les écoles et des lieux ou institutions ressources.

➤ **Les chefs d'établissement**

Les chefs d'établissement occupent une place stratégique dans la cristallisation du partenariat. Leur qualité de responsable de ZEP ou de REP (dans la moitié des cas), les prédispose à une ouverture sur le quartier. Les positionnements sont très divers en fonction des histoires, des situations locales et des comportements de chacun. Le partenariat entre les établissements du second degré et les municipalités est plus récent que celui qui, dans le premier degré, s'appuie sur plus d'un siècle de tradition, et sur une compétence territoriale en matière de locaux scolaires. La construction du partenariat suppose donc une action volontariste de part et d'autre. Certains chefs d'établissement, en raison de leur culture de ZEP, sont à l'origine de la construction du projet éducatif en GPV. D'autres peuvent éprouver des réticences dans la phase de diagnostic partagé, mais adhérer totalement à la mise en œuvre ; certains revoient actuellement la deuxième version de leur contrat de réussite à la lumière des problématiques de quartier. Leur organisation en réseau départemental de correspondants « politique de la ville », avec les inspecteurs de l'Éducation nationale, peut constituer un levier important de ce partenariat.

➤ **Les coordonnateurs de ZEP et de REP**

Les coordonnateurs de ZEP et de REP partagent avec les responsables de ZEP une nette propension à l'ouverture vers le quartier. Bien que ne disposant pas a priori d'autorité hiérarchique comme ces derniers, ils exercent leur fonction, notamment quand ils bénéficient d'une décharge totale, avec davantage de disponibilité pour travailler en réseau avec un grand nombre de partenaires de quartier. Très présents, très actifs dans l'ensemble des dispositifs de la politique de la ville, ils aident de façon substantielle à la réalisation de projets. Ils sont le lien entre les écoles et leur environnement pour relayer la démarche éducative des enseignants avec leurs partenaires extérieurs.

➤ **Les chefs de projet**

Comme le souligne le rapport Brévan-Picard, Une nouvelle ambition pour les villes. De nouvelles frontières pour les métiers, les chefs de projet ont dorénavant acquis une solide pratique professionnelle. Leur fonction d'assemblage est connue et reconnue des acteurs de quartiers. Les contrats de ville comportant généralement un volet éducation, ils ont acquis en la matière une connaissance certaine du sujet. Mais les spécificités de la thématique éducative, telle qu'elle est abordée dans la première partie de ce rapport, c'est-à-dire dans la globalité de ses composantes, demandent une coordination étroite avec le correspondant éducation du GPV, sous l'égide de son directeur. En particulier, la rencontre des thématiques éducatives d'agglomération et des thématiques de quartier nécessite une démarche cohérente que le directeur du GPV peut légitimement assurer en soutien à ces équipes.

➤ **Les personnels de la Jeunesse et des Sports**

Praticiens de la démarche de projet depuis longtemps, ils mobilisent leur expertise technique et sont au cœur de l'assemblage du dispositif éducatif extérieur à l'école, en mettant en réseau les associations entre elles, les administrations et associations. L'élaboration d'une stratégie régionale en matière de politique de la ville, par exemple à partir de l'expérience de ceux d'entre eux qui agissent en tant que délégués de l'Etat, donnerait force et cohérence à leur action. Répondant aux sollicitations ou prenant les devants, c'est sur le terrain qu'ils agissent, en proposant aux associations, mais aussi aux mairies un service adapté, à la fois spécialisé et multiple, précieux pour la politique de la ville.

➤ **Les délégués de l'Etat**

Les délégués de l'Etat ont d'abord été expérimentés dans le département du Rhône dès 1992, avant de faire l'objet d'une mesure propre lors du CIV du 14-12-1999 qui, le même jour, lançait le programme national des GPV. Sous l'autorité des préfets qui les choisissent, ils assurent l'interface entre les partenaires du contrat de ville et les services déconcentrés de l'Etat. Ils interviennent tout particulièrement auprès des habitants et des associations, en cherchant avec l'administration la meilleure réponse à leurs difficultés. Ils créent le lien entre l'expression « du terrain » et les réponses administratives. La lettre de mission qui leur est adressée par le préfet leur donne légitimité et reconnaissance. Leur fonction fait d'eux de vrais militants « **d'un service public de type nouveau** », fondée sur le dialogue et la proximité. La dimension globale du projet éducatif se traduisant par un réseau d'acteurs et d'institutions élargi, en particulier en ce qui concerne les services publics, implique tout particulièrement les délégués de l'Etat dans la déroulement du processus du projet.

➤ **Les coordonnateurs de CEL**

Les quatre ministères signataires de la seconde circulaire d'octobre 2000 insistent à bon droit sur les particularités de la fonction de coordination du CEL. Le groupe de suivi interministériel (GSI) des contrats éducatifs locaux a dégagé trois grands ensemble de la fonction, autour de l'animation, du management et de la communication. Il relève que le coordonnateur de CEL est « un médiateur au centre de dispositifs nombreux ».

2-2-3. Les acteurs éducatifs

La diversité et l'implication des acteurs de terrain au contact des enfants et des jeunes, afin d'assurer la continuité éducative sur un même territoire, est la condition première du succès de l'entreprise.

➤ **Les parents**

Ils sont les premiers éducateurs. Beaucoup d'actions de soutien à la parentalité sont engagées ou prévues dans les projets GPV (cf. annexes 5 et 6), s'appuyant sur les dispositifs initiés par l'Etat, les REAPP, même si ceux-ci sont parfois un peu confisqués par les professionnels. Les associations, par les nombreux projets qu'elles développent, tentent, elles aussi, d'améliorer des relations entre l'école et les parents. Mais les parents sont d'abord des adultes, qui ont parfois de grandes difficultés économiques ou familiales. La restauration de leur autorité et de leur rôle éducatif passe d'abord et avant tout par l'amélioration de leurs conditions de vie, la restauration de leur dignité d'adulte et de citoyen, ainsi que par l'affirmation et l'exercice de leurs droits. Enfin, il faut leur reconnaître, en matière éducative, une expertise vécue utile au recentrage du projet éducatif sur des préoccupations concrètes.

Le Groupe de coopération habitants-professionnels, mis en place sur un quartier de **Mulhouse**, a pour objectif de faire coopérer habitants, professionnels, décideurs, de manière à aboutir à des propositions concrètes, notamment par l'amélioration du service public dans la vie quotidienne des habitants. Bien qu'elle ne concerne pas l'éducation, cette initiative mérite d'être signalée pour la façon dont est prise en compte la place les habitants.

➤ **Les enseignants**

Ils sont au cœur de cette démarche éducative, à laquelle ils ne peuvent qu'adhérer. L'instauration du dispositif dit des « PEP 4 », qui consiste, dans une centaine d'établissements de la région parisienne, à proposer à de futurs enseignants de se regrouper pour postuler ensemble dans un même collège en zone difficile, semble une initiative très positive, même s'il est un peu tôt pour l'évaluer. Nommés pour une durée minimum de cinq ans, à l'issue desquels ils sont prioritaires dans une nouvelle affectation, ils bénéficient d'un accompagnement particulier et d'un aménagement de leur emploi du temps. Devant les difficultés actuelles de l'exercice de leur métier, il serait souhaitable que les enseignants en poste dans les GPV bénéficient également d'un accompagnement pédagogique continu et d'un soutien psycho-sociologique, quand cela est nécessaire. Nous avons parlé plus haut de l'amélioration de leurs conditions de travail, qui pourrait s'articuler avec une réflexion sur l'évolution de ce métier.

➤ **Les animateurs**

Les métiers de l'animation sont nombreux et ne sont pas encore véritablement structurés. Pour un état synthétique de ces métiers, nous renvoyons au rapport Brévan-Picard dans sa partie : L'animation : une nébuleuse de métiers à fédérer. Les animateurs interviennent dans le champ socio-éducatif et socio-culturel, en s'appuyant sur un projet éducatif. Il est certain que la qualité des liens entre l'école et le centre de loisirs est perfectible, en particulier en ce qui concerne la continuité et la cohérence éducative.

Il serait souhaitable d'adapter les formations aux difficultés actuelles des quartiers, de revaloriser le métier, d'en faciliter l'accès à des jeunes qui ne peuvent actuellement en assumer le coût, et de leur assurer un accompagnement méthodologique spécifique, en faisant appel au mouvement associatif d'éducation populaire.

➤ **Les éducateurs de prévention spécialisée**

Les éducateurs de prévention spécialisée interviennent en même temps dans le champ du travail social et de l'éducation. Leur positionnement aux confins de la justice, de l'école et des parents leur donne une place privilégiée dans la chaîne éducative. Ils peuvent jouer un rôle significatif en matière de lutte contre l'absentéisme scolaire, comme à Strasbourg, grâce à des relations étroites avec les CPE des collèges. Sur ce site, une attention toute

particulière est portée aux sorties du système éducatif. Sur la problématique spécifique de l'éducation spécialisée, nous renvoyons là encore au rapport Brévan-Picard.

La question de la déontologie des travailleurs sociaux est parfois évoquée. A Tourcoing, l'obstacle a été levé dans le cadre de réunions informelles de professionnels entre eux, sur le principe « d'une autogestion des gens de métiers »

➤ **Les adultes relais, un métier en devenir**

Le travail des adultes relais dans les quartiers est remarquable par son efficacité à tisser et entretenir des liens entre les individus. Il s'agit bien souvent d'une démarche éducative qui agit sur toutes les tranches de la population.

➤ **Les bénévoles**

Les bénévoles interviennent essentiellement au sein des associations. Leurs valeurs et leur sens du contact avec les jeunes en font un élément déterminant dans le processus de socialisation. Les bénévoles peuvent être aussi des dirigeants associatifs impliqués dans la vie du quartier et porteurs du projet associatif. Le renforcement de leur statut répondrait à leur demande de reconnaissance sociale et permettrait une meilleure implication au sein des projets éducatifs.

➤ **Les jeunes, acteurs de leur éducation**

La complémentarité des techniques éducatives doit être recherchée le plus possible. L'une d'elles consiste à responsabiliser les élèves par la valorisation de leurs initiatives et l'accès à des responsabilités. L'exemple de la médiation par les pairs, menée par le collège les Plaisances à Mantes-la-Ville, est intéressant : il s'agit d'une régulation des conflits des élèves entre eux, sans l'intervention d'adultes. Au-delà de l'école, ils peuvent apprendre dans et par le quartier, en participant à des actions collectives associatives, voire en portant un projet individuel accompagné par un animateur ou un bénévole. Ce pouvoir de ré-interprétation existe naturellement chez les jeunes qui, dans les quartiers, inventent au quotidien des rapports sociaux à partir de leurs propres expériences.

Cette typologie permet de donner un cadre aux responsabilités de chacun, afin d'éviter les confusions de rôle au sein des mêmes institutions ou entre les institutions. Elle devrait améliorer l'efficacité de tous, et donc favoriser la constitution d'une chaîne éducative.

3-Cristallisation du partenariat

Un certain nombre de sites oeuvrent à la construction d'un outil novateur inter-institutionnel, ancré dans la politique de la ville, et visant, par des formes diverses, à répondre aux problèmes de l'échec scolaire, de l'orientation et de la formation professionnelle.

Le terme d'« outils de cristallisation » veut rendre compte de cette démarche difficile. Elle est en effet la traduction d'une volonté des acteurs de constituer davantage qu'un réseau, un lieu éducatif intégré, dont la situation quelque peu en marge des dispositifs concentrerait la force de proposition. Il s'agit tantôt de maisons (la Maison de l'Education à Lille-Roubaix-Tourcoing, la Maison de l'innovation pédagogique et de l'orientation professionnelle à Grigny/Viry), tantôt d'observatoires, (à Mantes-la-Jolie ou à Chanteloup-les-Vignes), tantôt de structures d'enseignement (le Lycée polytechnique aux Mureaux).

A Lille, **la Maison de l'Éducation** a été créée en 1991, à l'initiative des collectivités locales, afin de constituer un centre de ressources pour la métropole lilloise, avec mise à disposition de deux postes par l'Éducation nationale et recrutement de cinq emplois-jeunes, des subventions de l'État et de la région dans le cadre de la politique de la ville, et des financements des communes. Dans le cadre du nouveau contrat de ville qui associe pour la première fois la ville de Lille, les missions et le mode de fonctionnement de la Maison de l'Éducation ont été revus autour de deux priorités : constituer un centre de ressources au bénéfice de l'ensemble des acteurs de la politique de la ville et servir de point d'appui aux animateurs institutionnels -État et conseil général- de la convention thématique éducation/jeunesse. Le portage associatif de la Maison de l'Éducation a été abandonné par les communes. Aujourd'hui, se pose la question de la préservation du concept de la Maison de l'Éducation, alors que l'éducation occupe une position centrale dans la dynamique du contrat de ville, et notamment dans le cadre du Grand Projet de Ville. Depuis juillet 2001, plusieurs hypothèses ont été envisagées, notamment celle de l'intégration au sein de l'Institut régional des études de la ville (IREV). Cette disposition pourrait favoriser l'émergence d'outils de même nature sur d'autres territoires en contrat de ville, l'IREV ayant ici un rôle d'incubateur et remplissant sa mission d'appui méthodologique aux acteurs.

La Maison de l'innovation pédagogique et de l'orientation professionnelle (MIPOP) de Grigny est un centre de ressources au profit des acteurs de l'éducation et, au-delà, des différents intervenants sur l'orientation et la formation professionnelle : il doit structurer et animer le réseau des acteurs, mutualiser et valoriser les pratiques, dispenser des formations et coordonner des actions mises en oeuvre dans le champ de l'éducation, de l'enseignement, de l'orientation. Sa mise en place actuelle devrait se faire sur la base d'un statut associatif, solution, semble-t-il, préférée à celle d'un GIP. Sa mission est désormais définie, à partir de priorités dégagées par les partenaires ; des groupes thématiques se mettent actuellement en place.

A Chanteloup-les-Vignes, **l'Observatoire des parcours scolaires** se met en place sur la base d'une analyse croisée conduite dans le cadre du GPV, mais aussi, antérieurement, du contrat de ville et des projets ZEP de 1998. Ses objectifs visent à mieux cerner les parcours et processus scolaires et à adapter en conséquence les actions menées. L'Observatoire allie donc une entrée globale par statistiques à une approche de cas individuels. Un comité directeur, composé de l'Éducation nationale, de la commune et du GPV, élabore un cahier des charges, choisira le prestataire pour l'exploitation des données, et générera un groupe partenarial de rattachement scolaire.

La mise en œuvre de ces projets se heurte à des difficultés d'ordre juridique (association ou GIP), de gestion financière ou de résistances institutionnelles, au regard d'un droit commun que ces projets tendent à bousculer.

4-Sens de la démarche

Le projet éducatif dans les GPV met en œuvre parallèlement une nouvelle forme de démocratie participative, en donnant la parole aux jeunes et en instaurant une solidarité éducative active.

4-1. Une forme de démocratie participative

4-1-1. La parole aux jeunes

Donner la parole aux jeunes est devenu un passage obligé pour qui veut comprendre comment ceux-ci perçoivent les mutations sociales et économiques à l'œuvre et voir comment

préparer ceux-ci à les affronter. Organiser la parole des jeunes demande de la part des adultes une réelle capacité d'écoute et de dialogue. L'exercice de cette parole leur donne la voie d'une « émancipation critique et constructive », pour reprendre la formulation de la circulaire Jeunesse et sports et Politique de la ville déjà citée.

4-1-2. Les multiples instances de concertation

L'éducation est sans doute l'un des rares champs de l'intervention publique où les lieux d'échanges, de coordination, de concertation, de pilotage sont si nombreux. Ces instances sont internes aux administrations, mais présentes aussi dans les commissions éducatives de quartier, dans les comités de pilotage de CEL, dans les coordinations des REP. Elles expérimentent une forme de démocratie participative au fur et à mesure que l'on se rapproche du quartier et des habitants et que se côtoient les élus, les techniciens, les parents et les jeunes.

4-2. Un projet initiateur de solidarité éducative

Le projet éducatif crée ou renforce les liens multiples d'une communauté éducative qui cherche encore à se souder dans l'action. Le sentiment d'appartenance à un projet commun, le besoin de partager ses réussites et ses échecs, cette vision globale de l'éducation où chacun peut identifier la fonction qui lui est impartie, est de nature à créer une forme renouvelée de solidarité éducative territoriale, tournée vers la réussite des enfants et des jeunes. Cette solidarité entre tous les acteurs de la communauté éducative doit également laisser s'exprimer et entretenir la solidarité intergénérationnelle. La disparition, pour une certaine partie des jeunes, des modèles paternels, des repères éducatifs, trouve un début de réponse dans la solidarité entre générations, par laquelle on prépare les jeunes à entrer dans la vie active.

CONCLUSION DU RAPPORT

Nous souhaitons conclure en deux temps. D'abord, pour remercier les personnes auditionnées ainsi que les acteurs de terrain rencontrés qui mettent en œuvre quotidiennement cette politique éducative locale encore émergente. Nous voulons saluer leur extraordinaire mobilisation et la capacité d'initiative dont ils font preuve, à tous les niveaux du processus éducatif, dans des contextes difficiles. S'ils ont manifesté clairement leur accord sur les enjeux, ils ont néanmoins souligné explicitement trois conditions pour la réussite de leur mission : nécessité d'une cohérence renforcée de l'action publique, adaptation de l'appareil administratif et soutien constant de l'Etat dans un domaine où la plupart des difficultés ne trouvent de solutions que localement.

Nous voulons, d'autre part, souligner les réelles avancées accomplies pour porter l'éducation au cœur des politiques de renouvellement urbain sur les sites prioritaires. Elles se mesurent à la mobilisation élargie, au foisonnement d'idées et de réflexion, à l'organisation administrative et technique nouvelle, à la prise de conscience que, sur ces territoires, il s'agit de refaire la ville sans omettre de prendre en compte les besoins des enfants et les inégalités qui les frappent, que ce soit en matière d'apprentissages, d'éducation, d'accès à la culture et aux loisirs. Le contrat éducatif local a été, de ce point de vue, un levier indiscutable. Il a souvent permis d'interpeller collectivement les responsables de l'acte éducatif, qu'ils soient parents, enseignants, aide-éducateurs, animateurs de centres de loisirs, responsables sportifs, bibliothécaires, associations ou élus. Il a démontré la nécessité d'une alliance entre les villes et l'école afin de combattre les logiques d'échec. Enfin, il a servi de point d'appui à certaines villes pionnières qui, conscientes de la nécessité d'un pilotage fort de l'éducation, ont ainsi mis en place des projets éducatifs locaux ambitieux.

A cet égard, et pour envisager une visée plus prospective des enjeux dont nous venons d'évoquer les grands axes, on peut dire que nous sommes entrés dans une phase plus élaborée de l'acte éducatif. Le projet éducatif local prend en effet à contre-pied les logiques éducatives habituelles qui font porter à la seule institution scolaire l'ensemble de la charge et de la responsabilité de l'éducation des enfants sur un territoire donné. L'école polarise encore le plus souvent sur elle seule projets et actions. C'est dans l'école et à partir de l'école que s'élaborent les stratégies d'apprentissage et que viennent s'agréger les partenariats. Ce mouvement autocentré a des avantages, notamment en terme de marquage symbolique. L'école de la République est bien le lieu le plus reconnu et incontesté de la transmission des savoirs. Elle doit rester ce lieu fort d'éducation et tout doit être fait pour qu'elle soit aidée et que son rôle soit même renforcé. Mais parallèlement, le lien avec tous ceux, fort nombreux, qui en contrepoint et avec beaucoup de conviction travaillent auprès des enfants en dehors de l'école, doit être renforcé, ainsi que le mouvement complémentaire absolument indispensable qui attire les enseignants vers la ville et ses institutions éducatives -médiathèques, théâtre, centres d'art, centres de loisirs, etc.-. Il est important également que s'impliquent davantage d'autres acteurs, plus indirects peut-être mais tout aussi essentiels à l'éducation réussie des enfants : les architectes, les urbanistes et plus largement les décideurs du renouvellement urbain. Il faut impérativement, dans un souci d'égalité des chances, prendre en compte l'influence essentielle des autres vecteurs d'apprentissage et de culture qui, en dehors de l'école, contribuent à structurer durablement les enfants.

Il s'agit donc **d'équilibrer les forces en présence pour organiser un développement éducatif harmonieux**. Cela conduit à établir des dialogues de professionnels et à redéfinir les

tâches des uns et des autres dans le sens d'une meilleure efficacité, afin de développer le réseau d'adultes dont des enfants ont besoin pour mieux apprendre et pour mieux vivre.

Ce changement culturel demande un long temps d'appropriation et de mise en œuvre. Les sites en GPV, à cet égard, peuvent devenir de véritables champs d'expérience pour envisager de telles reconversions urbaine et éducative. On peut également regarder plus précisément ce qui se fait, notamment aux Pays-bas, en matière de création de pôles éducatifs dans certaines villes en restructuration urbaine. Ces sites multifonctionnels regroupent crèches, écoles, centres de loisirs, lieux pour les parents et maison de jeunes, créant ainsi dans la ville un espace de partage et de dialogue, -des parcours protégés étant prévus pour en sécuriser les accès-, autour de l'enfant et avec lui, de la petite enfance jusqu'à l'adolescence.

C'est de cette façon assez concrète, sur le terrain, avec tous les acteurs concernés, qu'une phase nouvelle de la décentralisation reste encore largement à accomplir. Elle nécessite des moyens, mais pas nécessairement un transfert de compétences. En liant éducation et projet urbain, on transforme la ville en même temps qu'on crée une dynamique collective de changement dans la façon de concevoir l'éducation et la réussite des enfants.

RECOMMANDATIONS

Il convient en préalable de bien distinguer projet et dispositifs. La palette des dispositifs (CEL, CLS, CTL, etc.) est à mobiliser **au service du projet** qui définit les objectifs et les actions à conduire collectivement par les professionnels.

A. UN PILOTAGE EFFICACE

- 1) Recruter un chargé de mission éducation au sein de l'équipe du GPV, ayant une compétence et une expérience confirmées en matière d'éducation, légitimé et mandaté par les différentes les différentes institutions concernées pour coordonner et suivre le projet.
- 2) Créer une instance de pilotage unique, qui fusionne les groupes de pilotage du CEL, CTL, Contrat Enfance, CLAS, etc., et qui fonctionne aux trois niveaux : politique, technique, opérationnel.
- 3) Mobiliser fortement les conseils généraux, dont le rôle est crucial en matière de collège, d'aide à l'enfance, de prévention spécialisée et d'action sanitaire et sociale.
- 4) Désigner, dans les administrations centrales concernées, un référent unique en matière de politique de la ville, qu'il s'agisse d'un chargé de mission ou d'un service bien identifié.
- 5) Mandater clairement, pour participer aux négociations et aux décisions, un référent chargé du projet éducatif, désigné localement par chaque institution.
- 6) Identifier dans les organigrammes municipaux un chargé de mission éducation pour faire vivre la transversalité au niveau des services.
- 7) Prévoir dans la composition du conseil d'administration du GIP ou de l'instance de pilotage du GPV la présence de l'inspecteur d'académie.
- 8) Installer une commission-éducation de quartier, qui permette de rassembler et d'associer au projet les habitants et les acteurs de l'éducation.

B. FINANCEMENTS

- 9) Dégager, au moins pour certaines opérations, les communes les plus pauvres de l'obligation de cofinancement, en particulier en ce qui concerne les investissements et les dépenses de fonctionnement qui en découlent de façon durable.
- 10) Mobiliser en priorité les crédits et actions de droit commun prévus pour le secteur éducatif et jeunesse.
- 11) Mutualiser, dans le cadre du GIP/GPV, les moyens financiers à mobiliser au service du projet, qu'ils soient de droit commun ou crédits spécifiques.

- 12) Garantir l'engagement financier de l'Etat par des contrats pluriannuels, afin d'assurer la pérennité des actions. La loi organique du 1^{er} août 2001, relative aux lois de finances, ouvre en ce sens des perspectives intéressantes.

C. DES OUTILS D'ACCOMPAGNEMENT

Au plan local

- 13) Elaborer une brochure à destination des acteurs de terrain (chefs d'établissement, associations, parents...) qui explique clairement les procédures de la politique de la ville, qui indique les personnes-ressources et les interlocuteurs à contacter, qui précise les financements mobilisables.
- 14) Développer des formations communes et croisées, afin de franchir l'obstacle des langages et cultures professionnelles différentes, de faire tomber les méfiances réciproques et de construire plus sereinement des diagnostics partagés et des projets durables.
- 15) Prévoir une communication forte tout au long du projet en direction des acteurs de terrain et des habitants.
- 16) Elaborer des outils d'évaluation, construits en même temps que le projet, sans oublier la parole des habitants, des jeunes et des acteurs de terrain.

Au plan national

- 17) Créer un groupe de suivi interministériel d'accompagnement des projets éducatifs locaux (appui méthodologique, assistance technique, organisation de regroupements régionaux ou nationaux, mutualisation des expériences, etc.) ainsi qu'une instance nationale interministérielle d'évaluation.
- 18) Créer un observatoire des politiques éducatives locales qui recense, analyse et capitalise les projets et initiatives mis en place par les acteurs locaux, tel que le suggèrent l'ANDEV et le CNIRS.
- 19) Prévoir une mission d'inspection interministérielle sur la prise en charge des jeunes qui présentent de graves troubles du comportement.
- 20) Créer un centre de ressources sur l'architecture scolaire qui garde la mémoire des projets, qui soit un lieu d'échanges et puisse être consulté par les élus et toute personne concernée.

D. DES ACTEURS MOBILISES

- 21) Garantir une stabilité d'au moins trois ans pour les personnels qui conduisent les actions. Anticiper les mutations par la formation de relais pour préparer la relève.
- 22) Trouver des formes de reconnaissance statutaire pour les enseignants volontaires intervenant dans le cadre de l'opération école ouverte.

- 23) Encourager le développement des initiatives novatrices qui ont fait la preuve de leur efficacité, non pas par la seule injonction jacobine, mais par un accompagnement, une aide à la formation, une mise en réseau.
- 24) Prendre en compte, dans la réflexion actuellement en cours sur le métier d'enseignant, les problèmes spécifiques liés à l'élaboration des projets éducatifs, en articulant une redéfinition des services avec de meilleures conditions de travail : par exemple, une aide pour trouver un logement dès la prise de service; un accompagnement psychosociologique, si cela se révèle nécessaire ; une information lors de la prérentrée sur les réalités du quartier ; des rencontres avec les acteurs intervenant dans le quartier sur le champ éducatif.
- 25) Poursuivre la réflexion sur le métier d'éducateurs et d'animateurs, et aider à la mise en place de réseaux inter-professionnels, par exemple dans le domaine de la santé et de la prévention.
- 26) Mieux associer les parents au parcours scolaire de leurs enfants par exemple par :
- la création de lieux d'accueil dans l'établissement, où les parents puissent se réunir avec ou sans les enseignants, se retrouver pour des groupes de parole, ou simplement pour des rencontres conviviales ;
 - la mise en place d'une information et de formations (fonctionnement du système scolaire, prise de parole, etc.), organisées en lien avec les fédérations de parents d'élèves, pour favoriser la participation des parents dans les conseils d'école ou d'établissement et, de façon plus générale, l'implication des parents dans la vie scolaire.
 - l'organisation d'une journée d'information et d'inscription, en début d'année, au cours de laquelle les parents pourront s'informer sur les activités proposées aux enfants, dans le quartier et dans la ville, rencontrer les enseignants, animateurs et intervenants associatifs, prendre en une seule fois toutes les inscriptions nécessaires (carte de quotient familial, cantine, activités péri-scolaires, CLSH, école de musique, activités sportives, etc).
 - la mise en place de cours de français ou d'alphabétisation assurés par des enseignants formés au FLE (Français Langue Etrangère), ou par des étudiants avancés qui pourront faire valider ces cours dans leur cursus universitaire.
- 27) Garantir la qualité des interventions éducatives assurées par d'autres acteurs, par :
- une grande exigence de recrutement, (abandon de certaines pratiques de « recrutement social ») ;
 - un accompagnement de l'action quotidienne, qui donne aux professionnels la distance et les outils nécessaires pour la spécificité du travail dans ces quartiers ;
 - des temps de travail en commun ;
 - une réflexion sur le statut du bénévole.

E. DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES RENOVES ET REPENSES

- 28) Préférer de petites unités d'enseignement : si une construction n'est pas envisagée dans le projet GPV, il est possible de trouver des solutions pour réduire la taille de

l'établissement, soit par un cloisonnement, soit par la construction d'une aile supplémentaire, soit par la partition de la cour de récréation.

- 29) Inciter les établissements à devenir des pôles culturels dans le quartier, avec accès indépendant à certains locaux (salle polyvalente, hall d'exposition, salle informatique, gymnase...), ce qui permet d'organiser, hors temps scolaire, des activités ouvertes à tous les habitants du quartier : débats sur des sujets intéressant les parents, cours de français ou d'alphabétisation, activités informatiques, etc.
- 30) Développer de nouvelles modalités d'accueil au sein des établissements :
- qui garantissent à tous les élèves, le soir après l'école, le temps indispensable de l'étude personnelle (avec casiers, ordinateurs, accès au CDI, etc).
 - qui assurent l'accompagnement des élèves exclus temporairement de l'établissement.
 - qui facilitent le soutien individualisé des élèves par les enseignants.
- 31) Concevoir des établissements adaptables aux innovations pédagogiques et éducatives, et en particulier qui puissent accueillir les associations travaillant avec les enfants, afin que ce travail se conduise en lien avec les enseignants.

F. DES RELAIS ET DES RESEAUX DANS LA VILLE

- 32) Veiller à la qualité des équipements de proximité, dans le domaine culturel, sportif et de loisirs, afin d'offrir aux jeunes des activités diversifiées conduites par de vrais professionnels, avec une ouverture constante sur la ville et une amplitude horaire adaptée aux rythmes de vie des jeunes et aux besoins des parents.
- 33) Réfléchir, à l'occasion du renouvellement urbain, à l'implantation de pôles éducatifs multifonctionnels. Ce pourrait être par exemple des pôles petite enfance qui regroupent crèche, classes passerelles et écoles maternelles, ou plus largement des pôles éducatifs associant bibliothèque, centre de loisirs, piscine, maison de jeunes, avec des passages protégés, afin de créer des lieux vivants d'échanges et de cohésion autour des enfants dans la ville.
- 34) Développer des espaces d'orientation et d'insertion qui, regroupant des équipes de la Mission Locale, de l'ANPE, du CIO, du PIJ, permettent de mieux accompagner les jeunes jusqu'au monde du travail.
- 35) Créer des espaces intermédiaires, qui offrent aux jeunes de plus de 16 ans en très grande difficulté scolaire, un autre espace, un autre rythme, qui leur permettent une pause, une respiration, pour apprendre autrement, parfois pour vivre autrement.

G. LES JEUNES : HABITANTS A PART ENTIERE DE LA VILLE

- 36) Favoriser la mobilité des jeunes par :
- la mobilité scolaire : accès à des formations ou filières proposées dans des établissements situés hors du quartier .

- la mobilité dans la ville : un réseau de transports en commun et une tarification adaptée pour faciliter la circulation des jeunes dans la ville et dans l'agglomération .
- des logements adaptés aux besoins et modes de vie des jeunes, pour favoriser la décohabitation.

37) Faciliter leur accès aux établissements culturels, sportifs et de loisirs situés dans la ville et dans l'agglomération.

38) Leur donner toute leur place dans la société :

- par la valorisation de leurs réussites et de leurs initiatives ;
- par une action publique forte contre les pratiques discriminatoires dans le domaine du logement, de l'emploi (en particulier les stages), et des loisirs ;
- par la création d'une instance d'expression et de participation qui regroupe des jeunes issus de tous les quartiers de la ville, et qui leur permettent de se rencontrer, d'exprimer leurs aspirations, de faire des propositions.

Annexe n° 1 – Lettre de mission

Annexe n° 2 - Méthode de travail de la mission

Pour constituer les fondements de sa réflexion, la mission a croisé différentes approches au cours de sept mois d'investigations :

- la lecture des documents contractuels : conventions de GPV, conventions thématiques éducation (quand elles existent), contrats de villes, ensemble de documents déclaratifs et intentionnels qui permettent une première approche du sujet.
- le traitement de deux enquêtes nationales adressées d'une part aux directeurs de GPV en poste au mois de novembre 2001, d'autre part aux 38 inspecteurs d'académie concernés par les territoires en GPV. Les grandes lignes de ces enquêtes sont reprises dans la deuxième partie du rapport , et leur traitement détaillé figure en annexe.
- la conduite d'entretiens auprès de responsables ministériels, de grandes associations éducatives, de fédérations syndicales, de chercheurs, de responsables de missions ou de rapports portant sur des sujets proches des problématiques de la ville (cf. liste en annexe).
- les visites de sites, soit vingt-et-un déplacements organisés par la Délégation interministérielle à la ville (cf. liste en annexe).
- L'animation d'un groupe technique d'experts (cf. annexe 7) qui, au cours de cinq séances, a fait part de ses propres expériences et réflexions, et qui a échangé avec la mission sur ses constats et propositions capitalisées à travers les visites de terrain et les différentes rencontres.
- l'organisation, le 26 septembre 2001, d'un regroupement des acteurs institutionnels des GPV d'Ile-de-France : celui-ci, par la qualité des échanges relevée par les participants, a constitué un moment fort de la mission.
- Des interventions lors de rassemblements nationaux, qui auront permis, tout en capitalisant de la réflexion et des contacts, de faire connaître la mission :
 - Les 10 ans d'Ecole Ouverte - 5 juillet 2001 ;
 - L'université d'été sur la famille - 9 au 12 juillet 2001 ;
 - La rencontre interministérielle sur les contrats éducatifs locaux (CEL) - 27 novembre 2001 ;
 - Le colloque « Ville – Education - Culture » - Nantes, 14 décembre 2001 ;
 - La réunion nationale des directeurs de GPV - 28 janvier 2002 ;
 - La deuxième rencontre nationale des Grands Projets de Ville - 29 janvier 2002 ;
 - La journée des réussites de l'école (CNIRS) - 4 mars 2002 - ;
 - Les vingt ans des ZEP - 4 et 5 mars 2002.

Annexe n° 3 – Composition du comité de pilotage et du groupe technique

I-Comité de pilotage

Madame Raynal, conseillère technique du ministre délégué à la Ville.
Monsieur Delahaye, conseiller technique du ministre de l'Éducation nationale.
Monsieur Vigier, conseiller technique de la ministre de la Jeunesse et des Sports.

Monsieur Warsee, sous directeur des établissements et de la vie scolaire (première séance).
Madame Ludot, ajointe au chef du bureau du réseau scolaire (DESCO B5).
Madame Baby, bureau du réseau scolaire (DESCO B5).

Monsieur Latimier, sous-directeur des politiques de jeunesse.
Monsieur Roucou, chargé de mission éducation à la DIV (première séance).

Madame Mouchard-Zay, membre de la mission, mandatée par le ministre de la Ville.
Monsieur Mourlet, membre de la mission, mandaté par la ministre de la Jeunesse et des Sports
Madame Leydier, membre de la mission, mandatée par le ministre de l'Éducation nationale.

II-Groupe technique

Monsieur Touchefeu, chef de la Mission Nationale des GPV à la DIV.
Monsieur Guillaumin, chargé de mission à la Mission Nationale des GPV à la DIV.
Monsieur Goepfert, chargé de mission éducation à la DIV.
Madame Ludot, ajointe au chef du bureau du réseau scolaire (DESCO B5).
Madame Baby, bureau du réseau scolaire (DESCO B5).

Monsieur Caillat-Grenier, chargé de mission à la mission ville de la préfecture d'Ile-de-France.
Monsieur Legrigeois, chargé de mission auprès du recteur de Grenoble.
Monsieur Auduc, directeur-adjoint de l'IUFM de Créteil, chargé d'une mission au cabinet du ministre délégué à l'enseignement technique.

Monsieur Guézille, inspecteur d'académie adjoint de l'Essonne.
Monsieur Meunier, inspecteur d'académie adjoint de la Seine-Saint-Denis.
Madame Batou-To-Van, chargée de mission à l'inspection académique de la Seine-Saint-Denis.
Monsieur Ozan, inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de mission de la politique de la ville à l'inspection académique de la Seine-Saint-Denis.
Madame Lavastre, chargée de mission à la direction départementale de la Seine-Saint-Denis.
Madame Laville, chargée de mission à la direction départementale des Hauts-de-Seine.

Monsieur Lemeur, directeur du GPV de Grigny.

Madame Mouchard-Zay, membre de la mission, mandatée par le ministre de la Ville.
Monsieur Mourlet, membre de la mission, mandaté par la ministre de la Jeunesse et des Sports
Madame Leydier, membre de la mission, mandatée par le ministre de l'Éducation nationale.

Annexe n° 4 – Fiches actions

Les fiches actions répertoriées ci-après ne constituent qu'une première sélection d'actions ayant retenu l'attention de la mission, amorce d'une entreprise de capitalisation qu'il serait intéressant de prolonger.

Pour les concevoir, d'une part la mission s'est appuyée sur ses propres observations, d'autre part elle a reproduit certaines des fiches élaborées par la DIV pour la Rencontre Nationale des maires organisée le 29 janvier 2002 (la mention de la reproduction est faite en bas de page).

Sommaire

- Clichy-sous-Bois : Une expérience de partition réussie au collège Louise Michel
- Garges-les-Gonnesse : La maison des parents, au collège Henri-Wallon
- Grigny/Viry-Châtillon : Améliorer la réussite scolaire.
- Le Mantois : Appui aux chefs d'établissement.
- Marseille : Les élèves s'impliquent dans le projet urbain.
- Metz-Borny : Quand le Grand Projet de Ville conjugue restructuration urbaine et éducation.
- Mulhouse : Espace Alpha : sur le chemin de l'intégration...
- Les Mureaux/Val-de-Seine : Développement de la lecture publique en Val-de-Seine.
- Rennes : Animation-Présence de rue.
- Rennes : Créer du lien entre la famille et l'école par une action de médiation-animation.
- Roubaix : Le lycée Turgot, « lycée de toutes les chances et de toutes les réussites ».
- Sarcelle et l'Est du Val-d'Oise : La plate forme de formation personnalisée sur l'Est du Val-d'Oise
- Saint-Etienne : A partir de l'opération « Cap avenir », mise en place d'une filière sportive d'excellence.
- La Seyne-sur-Mer : Un collège ouvert, au sein d'un projet éducatif ambitieux...
- Tours : La classe-relais d'Indre-et-Loire, au collège Michelet
- Venissieux/Saint-Fons : Opération « Perdus de vue ».

- **FICHE ACTION**

CLICHY-SOUS-BOIS

Une expérience de partition réussie, au collège Louise Michel

Contexte d'émergence du projet

En 1998/1999, suite à une série d'événements violents, le ministère de l'Education nationale, avec l'accord du conseil général, décide de mettre en place une partition du collège tout aussi originale que rapide, par la construction de préfabriqués pendant l'été.

Mise en œuvre

Toutes les classes de 6^{ème} sont regroupées dans un préfabriqué appelé « le collège haut », situé contre le groupe primaire et à distance du « collège bas » (qui abrite les autres divisions). Cette annexe du collège comporte treize divisions et 300 élèves. Chaque classe de 6^{ème} a sa salle (cf. le collège de l'an 2000).

Sur un plan pédagogique, un système de diplômes a été mis en place, avec félicitations et encouragements (lesquels récompensent l'effort plus que le résultat). Le CDI, salle spacieuse, constitue un lieu d'animation pédagogique important.

Par ailleurs, l'inspection académique a fortement doté le collège en moyens supplémentaires.

La paix est revenue, et la vie scolaire a retrouvé, à travers l'application de « normes anciennes », une certaine sérénité.

Il y a beaucoup moins de demandes de dérogations que dans le système antérieur (35 au lieu de 67).

Partenariat

Inspection académique - Conseil général.

FICHE ACTION

GARGES-LES-GONESSE

La maison des parents, au collège Henri Wallon

Contexte d'émergence du projet

Le collège Henri-Wallon, qui cumule tous les labels : ZEP, établissement sensible, prévention violence, est réputé comme un des plus difficiles du Val-d'Oise.

Objectifs principaux

Devant la très faible participation des parents aux instances administratives et à la vie de l'établissement, l'objectif est d'ouvrir le collège aux parents et d'améliorer la qualité des relations entre l'institution et les familles.

Il s'agit aussi d'essayer de créer un réseau de parents d'origine étrangère, qui fassent le lien avec les différentes communautés du quartier.

Mise en œuvre

Après la rénovation d'un ancien logement de fonction, le projet est mené avec le centre social des Doucettes, situé en face du collège, et avec une association d'ethnologues « Enfants de France, Cultures du monde » (EFCM) : ces deux partenaires facilitent le contact avec les familles.

Des rencontres régulières sont organisées, des débats thématiques, des réunions d'information sur le système éducatif, et en particulier sur la structure collège, sur le fonctionnement des services sociaux, médicaux, juridiques, etc. Des parents volontaires participent à l'animation du lieu, aident à l'inscription des élèves en juin, puis à leur rentrée en septembre.

Au début de l'année 2002, après quelques difficultés pour boucler le financement, un poste d'adulte-relais a été mis en place, assuré par la mère d'un élève du collège.

Parallèlement, deux actions visent à accroître la convivialité, afin de dédramatiser les relations quotidiennes entre les acteurs du quartier (élèves, parents, riverains) : l'organisation d'un bal d'élèves de 4^{ème} et de 3^{ème}, projet défini et organisé par les élèves, et d'une distribution des prix (220 élèves ont été primés, sur 820), qui a permis « d'associer les parents à un rituel fort, pour saluer des performances souvent masquées dans l'établissement par les actes de violence ».

Les parents, sentant que le collège est ouvert, viennent dans l'établissement, participent aux activités, et en particulier votent en plus grand nombre aux élections des représentants au conseil d'administration (126 cette année contre 86 l'année dernière). L'image du collège a changé, les parents ont le sentiment qu'ils y ont leur place.

Financement

Contrat de Ville

Partenariat

Centre social des Doucettes - Association « Enfants de France, cultures du monde ».

FICHE ACTION

GRIGNY/VIRY-CHATILLON

Améliorer la réussite scolaire

Contexte d'émergence du projet

Le diagnostic a fait apparaître l'ampleur des difficultés scolaires rencontrées par les enfants de ce territoire. L'échec scolaire y est massif et structurel : les résultats aux évaluations des élèves de 6^{ème} en français et en mathématiques sont au moins de 10 % en deçà du niveau départemental, et 50 % des élèves de 3^{ème} ont un retard de scolarité d'au moins un an, 10 % un retard d'au moins deux ans.

Autant que la protection de l'enfance, le niveau d'apprentissage des fondamentaux (lecture, écriture et dénombrement) est indispensable au bon développement des enfants de ce territoire et à l'égalité des chances.

Par ailleurs, dans un contexte extrêmement tendu où les écarts et les difficultés sociales s'accompagnent régulièrement d'écarts de conduite et d'actes de violence, la remobilisation, sur des orientations stratégiques, de la communauté éducative locale est un enjeu central et déterminant de l'action publique.

Objectifs principaux

La convention thématique décrit les engagements des partenaires en vue d'aboutir à l'amélioration des résultats scolaires, en réduisant, dans un premier temps, de moitié l'écart par rapport à la moyenne départementale. Quatre axes prioritaires ont été retenus :

- approche pédagogique et disciplinaire ;
- approche socio-éducative ;
- gestion des ressources humaines et amélioration des conditions de travail ;
- maison de l'innovation pédagogique et de l'orientation professionnelle.

Mise en œuvre

Reprise des quatre axes prioritaires :

1) Approche pédagogique et disciplinaire : il s'agit de faire du territoire du GPV un lieu d'innovation de pratiques pédagogiques adaptées aux difficultés scolaires des élèves.

Cinq points sont prévus :

- projet pédagogique pour les élèves du premier degré ;
- faciliter les passages entre les degrés ;
- projet pédagogique pour les élèves du second degré ;
- consolider les apprentissages fondamentaux lors des temps péri et extra scolaire ;
- impliquer davantage les familles dans la vie scolaire.

2) Approche socio-éducative : prendre en compte la situation sociale et scolaire de chaque élève; Cette approche est donc développée en direction de publics particuliers.

Cinq points sont prévus :

- développer des actions socio-éducatives dans le cadre des CEL des villes ;
- instaurer des réponses adaptées à la prise en charge des élèves en danger ou en rupture avec leur famille et/ou l'institution scolaire ;
- favoriser l'intégration des primo-arrivants ;
- développer et adapter la scolarisation des enfants de moins de trois ans ;
- mieux assurer la place des parents dans l'école.

3) Gestion des ressources humaines et amélioration des conditions de travail : cette action sera développée en direction de l'ensemble des personnels intervenant dans le champ éducatif.

Cinq points sont prévus :

- recrutement et installation des personnels ;
- formation des personnels ;
- amélioration des conditions de travail : éviter le turn-over, sécuriser les locaux et le matériel, créer des conditions favorables pour le développement du travail collectif ;
- accompagnement du personnel (soutenir et remotiver les équipes éducatives) ;
- gestion des moyens attribués au titre de l'éducation prioritaire

4) La maison de l'innovation : lieu d'accueil de l'ensemble des acteurs.

Cinq fonctions lui sont attribuées :

- centre de ressources au profit des acteurs ;
- structuration et animation du réseau ;
- promotion et valorisation des pratiques ;
- lieu de formation ;
- coordination et pilotage des actions mises en œuvre.

Financement

Etat - Région Ile-de-France - Département de l'Essonne - Communes de Viry et Châtillon - Caisse d'allocations familiales.

Partenariat

Education nationale

FICHE ACTION

LE MANTOIS

Appui aux chefs d'établissements

Contexte d'émergence du projet

Dans le cadre du projet social du GPV, une réflexion a été menée sur le décrochage scolaire et sur les difficultés rencontrées par les acteurs de l'Education nationale (enseignants et chefs d'établissements confrontés à des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement) ; la fonction de chef d'établissement est apparue comme essentielle dans le bon fonctionnement des établissements scolaires, et donc dans la prise en charge des élèves.

Il a donc été décidé de mettre en place un soutien à cette fonction par la création d'un groupe d'échanges de pratiques et de réflexion proposé à l'ensemble des chefs d'établissements de la ZEP, animé par un médecin psychiatre-psychanalyste.

Objectifs principaux

Conforter la fonction ; créer des échanges de qualité confiants et authentiques, des supports de solidarité ; prendre du recul et se donner le temps de réfléchir ; nourrir la réflexion et dédramatiser les situations, sous le regard et avec la compétence d'un professionnel.

Mise en œuvre

Un partenariat a été mis en place avec l'Education nationale : la direction de projet du GPV est force de proposition auprès des acteurs de terrain, en plein accord avec la hiérarchie de l'Education nationale.

Un animateur a été recruté.

Le groupe se réunit une fois par mois.

Les moyens : analyses des situations, échanges spontanés alimentés souvent par un événement récent, échanges d'expériences.

Les conditions de réussites : régularité, confidentialité, absence de représentation, se donner du temps pour penser.

Financement

GPV : Etat (Mission Ville), commune de Mantes-la-Jolie.

Partenariat

Education nationale

FICHE ACTION

MARSEILLE

Les élèves s'impliquent dans le projet urbain

Contexte d'émergence du projet

La mise au point d'un projet autoroutier, la L2, qui traverse un quartier prioritaire, est l'occasion d'une implication de l'ensemble des établissements scolaires dans le débat public sur l'évolution urbaine du territoire.

Dans la troisième phase de concertation, les habitants sont directement impliqués à l'élaboration du projet par la direction départementale de l'équipement, qui a tissé des liens avec les établissements du quartier.

Une incitation forte de l'inspecteur d'académie auprès des directeurs d'écoles et de collèges a permis à ces derniers de répondre aux propositions de la DDE.

Objectifs principaux

Associer les habitants à la conception du projet.

Faire du projet urbain un acte pédagogique décliné à tous les niveaux d'enseignement concernés.

Mise en œuvre

Le groupe scolaire de la Busserine, directement riverain du projet et nécessairement affecté par celui-ci lors de sa réalisation à venir, a lancé un plan éducatif pour l'année scolaire en cours.

Le collège Edouard Manet (600 élèves) s'engage dans une action de sensibilisation des élèves.

- Les écoles ont un triple objectif : former un regard sur l'architecture et le quartier par une approche sensible, développer un point de vue sur l'architecture et l'urbanisme, analyser l'environnement.
- Le collège s'appuie sur un professeur d'arts plastique et un professeur de technologie, avec quatre objectifs : aider les élèves à porter un regard sur l'environnement, apprendre aux élèves à travailler sur l'interdisciplinarité, utiliser le paysage urbain pour initier les élèves à l'architecture et aux arts plastiques, reconstruire les liens avec les parents.

Cette démarche repose sur l'accueil et l'analyse d'une exposition.

Partenariat

Inspection académique - Groupe scolaire de la Busserine - Collège Edouard Manet - Equipe DSU 13^{ème} et 14^{ème} arrondissement - Equipe GPV - Direction départementale de l'équipement.

FICHE ACTION

METZ BORN Y

Quand le Grand Projet de Ville conjugue restructuration urbaine et éducation

Contexte d'émergence du projet

Situé à environ 3 km du centre ville à l'est de Metz, le quartier Borny compte près de 6000 logements, dont 4000 logements sociaux. Il est composé, suivant un plan très rigide qui manque de perméabilité, de deux grandes barres parallèles de 600 mètres, entre lesquelles s'ordonnent cinq îlots rectangulaires et cinq tours.

Il connaît des problèmes récurrents de délinquance et de sécurité, qui lui confèrent une image négative. Dans ce contexte, on enregistre une progression alarmante de la vacance des logements et un évitement des établissements scolaires.

Objectifs principaux

- Modifier l'image négative du quartier et rendre aux habitants espérance, dignité et citoyenneté.
- Le transformer en le désenclavant, pour qu'il entre dans la ville, sans renier son histoire ni sa richesse multiculturelle.
- S'appuyer sur un projet social global.
 - transfert à Borny de plusieurs administrations : l'inspection académique, deux divisions de l'équipement, la direction de la jeunesse et des sports, ainsi que les moyens affectés par l'Etat et par la municipalité à la « politique de la ville » ;
 - restructuration du réseau des établissements scolaires avec la volonté de redonner une véritable attractivité aux écoles, en créant un véritable pôle d'excellence pédagogique, un des groupes scolaires devenant une école d'application où exerceront des maîtres formateurs.

Mise en œuvre

Des habitants, des acteurs sociaux qui ne se résignent pas et qui se mobilisent

Pour animer la réflexion autour d'un projet ayant une véritable dimension éducative, la municipalité a tout récemment mis en place une **commission éducation** qui s'est réunie à plusieurs reprises pour recenser et prendre en compte les attentes et les propositions des

habitants. Un **groupe de pilotage** s'est constitué, composé de l'adjointe au maire de Metz chargée de l'enseignement, du directeur du service des affaires scolaires, de l'inspecteur de l'éducation nationale, du coordonnateur du Réseau d'Education Prioritaire et du référent de la commission éducation. Les parents d'élèves et les associations ont aussi été intégrés au projet.

Un réseau scolaire qui se transforme

La restructuration du réseau des écoles, qui n'était pas intégrée au projet initial du GPV, est désormais inscrite dans la démarche d'ensemble, dans laquelle l'éducation représente un enjeu majeur pour le devenir du quartier.

Le projet prévoit :

- La réhabilitation de plusieurs bâtiments scolaires, la démolition d'une école maternelle, l'affectation d'une autre à un usage associatif.
- La construction d'un nouveau groupe scolaire Descartes offrant l'opportunité d'installer un pôle d'excellence dans le quartier, le nouvel établissement accédant progressivement - après la fusion des deux groupes scolaires actuels prévue pour la rentrée 2002 - au statut d'école d'application où exerceront au moins trois maîtres formateurs diplômés.
- Une approche plus qualitative de l'offre de formation par la qualification des enseignants qui y exercent et les enseignements spécifiques qui y sont proposés, notamment les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) et la culture (classes à PAC), mais aussi par l'amendements de certains projets d'école. Le contrat de réussite qui sera évalué en fin d'année scolaire fera l'objet d'une nouvelle définition, pour prendre en compte les nouveaux objectifs qui lui sont assignés.

Partenariat

Ville de Metz - Conseil général de la Moselle - Inspection académique - Direction départementale de la jeunesse et des sports - Direction départementale du travail de l'emploi et de la formation professionnelle - Associations.

FICHE ACTION

MULHOUSE

L'Espace Alpha/Sur le chemin de l'intégration...

Contexte d'émergence du projet

L'Alsace est la 4^{ème} région française pour l'accueil des populations de nationalité étrangère, le Haut-Rhin étant le département qui en accueille la part la plus importante.

Les écoles de Mulhouse scolarisent donc une proportion d'élèves étrangers très supérieure à la moyenne nationale.

Le fonctionnement des CLIN et des CLA, malgré la qualité du travail effectué par les enseignants, rencontre un certain nombre de difficultés liées à trois facteurs :

- une fluctuation permanente des effectifs : ces afflux ponctuels et souvent imprévisibles entraînent une impossibilité d'anticiper, et donc des difficultés d'accueil ;
- une forte hétérogénéité des jeunes quant à l'âge, la nationalité d'origine, et le niveau de maîtrise de la langue ;
- une difficulté d'insertion des jeunes primo-arrivants dans le système éducatif, les CLIN et le CLA apparaissant parfois comme des structures de relégation.

L'idée a donc été d'imaginer un système qui pourrait faciliter le travail en CLIN et CLA, et non pas s'y substituer.

L'Espace Alpha a été créé en 1991, à l'initiative conjointe de l'Education nationale, de la Ville de Mulhouse, avec le soutien du FASILD et de l'entreprise Peugeot. Centre d'accueil de toutes les familles nouvellement arrivées, et lieu de première scolarisation pour leurs enfants, il est une réponse originale à un contexte donné.

Objectifs principaux

- Repérer le plus rapidement possible les jeunes migrants primo-arrivants susceptibles d'être scolarisés.
- Les accueillir et les prendre en charge dans des conditions maximales d'efficacité.
- Faciliter leur insertion voire leur intégration.

Mise en œuvre

- Pour le repérage des jeunes : mise en place d'un groupe de coordination entre tous les organismes chargés de l'accueil des migrants, l'Education nationale centralisant l'information.
- Pour l'accueil et la prise en charge : création d'une structure d'accueil originale, l'Espace Alpha.
- Pour favoriser l'insertion : création de synergies entre les enseignants de CLIN et CLA, de la structure d'accueil et des établissements scolaires.

L'Espace Alpha

Ce pôle d'accueil, aménagé dans une ancienne supérette désaffectée, est immatriculé comme un établissement scolaire du premier degré, la municipalité en assumant les dépenses matérielles. Il est d'ailleurs appelé la 23^{ème} école de Mulhouse.

Tous les élèves non-francophones domiciliés à Mulhouse sont dirigés vers l'Espace Alpha, qui procède à l'accueil des enfants accompagnés de leur famille. Un entretien et une estimation des acquis scolaires et du niveau de langue permettent de prendre une décision de scolarisation : maintien dans la structure ou intégration dans un établissement scolaire.

La prise en charge est immédiate : transport, cantine, dossiers ouverts auprès de la sécurité sociale, de la caisse d'allocations familiales, visite médicale, etc.

La durée de présence à l'Espace Alpha varie de 10 à 14 semaines. A la fin du stage, l'élève est accompagné, si possible avec sa famille, pour rejoindre sa nouvelle école.

Le mercredi, un suivi est organisé : l'élève peut, s'il le souhaite, bénéficier d'un soutien.

L'Espace Alpha a donc **une triple fonction** :

- une fonction sociale (lieu d'accueil et de référence) ;
- une fonction pédagogique (mise en place de compétences langagières minimales, évaluation des acquis des élèves, suivi scolaire) ;
- une fonction de régulation (circulation de l'information, centre d'innovation pédagogique, lieu de formation).

Personnel : l'Education nationale dégage 4 postes, dont 3 du 1^{er} degré et 1 du second degré, et un aide-éducateur. Les enseignants, tous volontaires, sont recrutés sur profil : maîtrise du turc ou de l'arabe, formation au Français Langue Etrangère, intérêt pour la mission.

Evaluation : un rapport d'évaluation, effectué en 1995, constate que les résultats sont conformes aux attendus du projet. Le petit nombre d'orientation en classes spécialisées est en soi déjà un succès.

Financement

La mairie de Mulhouse finance les locaux et le fonctionnement actuel.

L'Education nationale fournit les postes.

Le FASILD apporte une subvention.

Avertissement : cette fiche a été réalisée à partir des éléments fournis lors de la visite de la mission à Mulhouse, et du rapport d'évaluation effectué en 1995 par D. Boyzon-Fradet, de l'Ecole normale supérieure de Fontenay/Saint-Cloud, à la demande de L'Education nationale, de la Ville et du FASILD.

FICHE ACTION

LES MUREAUX /VAL-DE-SEINE

Développement de la lecture publique en Val-de-Seine

Contexte d'émergence du projet

Depuis 1995, le Syndicat intercommunal mène, en collaboration avec les communes, dans le cadre du Contrat de Ville, une politique de développement culturel, notamment de la lecture publique, dont l'objectif premier est la lutte contre les exclusions.

Parce que la lecture est un mode d'accès primordial au savoir et à la maîtrise du langage, un outil de construction de l'identité et du rapport à l'autre, le développement d'une politique de lecture publique globale, associant l'ensemble des acteurs culturels, éducatifs et associatifs est apparu indispensable.

Un premier état des lieux (1996/1997), a révélé un retard global, qui se traduisait :

- quantitativement, par un nombre d'équipements, de surfaces, de collections, de personnel qualifié environ deux fois moindre que la moyenne nationale ;
- qualitativement, par une absence de réseaux, de dispositifs fédérant les acteurs, de lieux de formation et d'information.

La mise en place, dès 1997, de l'action « Livre et Petite Enfance », en collaboration avec l'association nationale ACCES, a constitué la première étape du travail de prévention et de familiarisation à la langue, au récit et au livre. Dans le prolongement de cette action, une dynamique globale et partenariale de développement de la lecture publique a été engagée. Elle s'inscrit, depuis 2000, dans le cadre d'un Contrat Ville-Lecture intercommunal élaboré avec la DRAC.

Objectifs principaux

Favoriser la rencontre des petits, enfants, jeunes et adultes avec le livre et la lecture pour :

- contribuer à la construction de leur personnalité, à leur épanouissement, au développement de leur imaginaire et de leur créativité ;
- prévenir et lutter contre l'illettrisme et l'échec scolaire.

Favoriser l'accès de tous/chacun(e) à la lecture, et notamment de ceux qui, pour des raisons sociales, économiques et/ou culturelles, en sont le plus éloignés.

Mise en œuvre

Le projet s'articule autour d'axes :

- Développement d'un fonctionnement en réseau avec :
 - la création du Pôle Ressources Lecture Intercommunal (PRIL) dont la mission est notamment d'animer le comité de pilotage et le comité technique, de développer le partenariat et le réseau (local, thématique et institutionnel) ;

- la constitution d'un fonds enfance-jeunesse intercommunal abondant les fonds des communes les plus en retard et les actions et projets ;
- la qualification et la mise en réseau des professionnels du livre et de la lecture ;
- le développement et la mise en réseau d'équipements de lecture publique de qualité.
- Actions en faveur de la petite-enfance, de l'enfance, de la jeunesse, des adultes et des familles notamment ceux qui sont en situation d'exclusion.
- Formations des autres professionnels et bénévoles impliqués.
- Temps forts fédérateurs.

Deux espaces intercommunaux de concertation et d'élaboration de projets ont été créés :

- un comité de pilotage, qui réunit élus, professionnels, acteurs et partenaires institutionnels, deux groupes de travail en sont issus « partenariat Education Nationale » et « partenariat Quartiers » ;
- un comité d'acquisition, constitué de représentants de chaque bibliothèque et de la MOUC.

Actions et projets développés en 2001

Poursuite de la constitution du fonds de livre intercommunal, en 2001, achat de 5 000 ouvrages.

Poursuite de l'état des lieux de la lecture publique en Val-de-Seine, en 2001, celui des BDC des écoles.

Formations

Poursuite de la formation professionnelle continue des personnels communaux

Des livres à partager aux Mureaux : 8 classes de CM1, de CM2 et de 6^e.

Actions

Projet Lecture à Ecquevilly : 5 classes de 6^e.

Projet Segpa : 1 classe des Mureaux qui a réalisé un abécédaire.

Rentrée les livres à la main dans toutes les maternelles des Mureaux.

Animations dans les lieux de petite enfance (PMI, crèche, halte-garderie...).

Actions au sein d'ateliers d'alphabétisation du Pôle linguistique intercommunal.

Bibliothèques de rue dans 15 quartiers, notamment ceux en GPV.

Mise à disposition de fonds, aménagement d'espaces lecture et projets avec les structures de proximité : 8 ont reçu une dotation de 100 ouvrages.

3^{ème} édition du Mois de la lecture Enfance-Jeunesse intercommunal

Financement

Etat (Ville/DRAC/DDJS) - Centre National du Livre (CNL) - FASILD - Région Ile-de-France
- Conseil Général des Yvelines.

Partenariat

Médiathèque et bibliothèques communales et départementale - Education nationale (DAAC, IA 78, IEN, écoles maternelles et primaires et collèges) - Pôle Linguistique intercommunal du Val-de-Seine - Structures Petite-enfance (crèche, halte garderie, PMI...) - Structures de proximité - Mission Lutte contre l'Illettrisme et les Discriminations - Associations (ACCES, Livre et Lire, ARPLE, Eveil Enfance).

FICHE ACTION

RENNES

Animation-Présence de rue

Contexte d'émergence du projet

Dans le cadre du contrat de ville a été engagée une démarche expérimentale d'observation, d'animation et de présence de rue, en direction des jeunes présents sur l'espace public, ou qui ne fréquentent pas les structures traditionnelles.

Cette expérimentation, qui a débuté en 1999 sur des quartiers prioritaires de la politique de la ville, se déroule sur trois sites de la ville de Rennes.

Elle repose sur le besoin de mieux connaître cette population de jeunes qui demeure dans les quartiers et fréquente peu les lieux qui leur sont consacrés. Il s'agit aussi de comprendre de quelle façon interviennent les équipes de prévention et les animateurs sur un territoire identique afin d'en affiner les complémentarités, tout en améliorant qualitativement les relations avec ces jeunes.

Objectifs principaux

Cette démarche a reposé sur les principes suivants :

- Une volonté de ré-interroger les pratiques professionnelles dans les domaines de l'animation socio-culturelle (animation jeunesse dans les équipements) et de la prévention spécialisée, à partir de territoires d'intervention communs.
- Le besoin d'une connaissance fine de la population jeune présente sur l'espace public.
- La volonté de considérer cette présence comme légitime et développer des pratiques de contact, d'animation et d'accompagnement, correspondant aux comportements, aux lieux et horaires de présence de ces jeunes.

Mise en œuvre

Ces missions, confiées aux animateurs, s'organisent autour de trois axes :

- Présence de rue au contact des jeunes (13-20 ans) du quartier, à des horaires adaptés.
- Observation et analyse du comportement et des aspirations des jeunes rencontrés.
- Actions menées pour et avec les jeunes, sous les formes suivantes :
 - accompagnement vers des activités ou actions mises en place par les structures de quartier .
 - utilisation des dispositifs existants, par exemple les bourses Fonds Rennais d'Initiative Jeunes
 - de manière ponctuelle, mise en place d'actions ciblées avec les jeunes, en recherchant l'implication des parents et des habitants.

Un groupe de pilotage ville ou communes/Conseil général/ Rennes Métropole/Opérateur se réunit deux fois par an et évalue :

- la cohérence globale du projet au regard des bilans fournis par le groupe technique ;
- les suites qu'il serait souhaitable de donner au projet.

Un comité technique dans chaque quartier est copiloté par la ville (Mission Jeunesse et Contrat de ville) et le département (responsable CDAS), avec le porteur de l'action et les partenaires (Equipe Le Relais, centre social, HLM, équipements socio-culturels, etc.) Réunion au minimum 2 fois par an.

Partenariat

Au Blosne : Conseil général/Ville de Rennes/CDAS/Centre social/SEA Le Relais/Partenaires du conseil de quartier.

Sur Cleunay : Conseil général/Ville de Rennes/CDAS/Centre social/RPA/Tout atout/Organismes HLM/Maison des familles.

Sur Les Champs Manceaux Brequigny : Ville de Rennes/Conseil général/MJC Brequigny/Centre social/Maison de Suède.

Sur les autres quartiers rennais : Conseil général/Ville/Centres sociaux/Equipements de quartiers/Organismes HLM/Le Relais.

FICHE ACTION

RENNES

Créer du lien entre la famille et l'école par une action de médiation-animation

Contexte d'émergence du projet

Construit entre 1960 et 1975, le Blosne est l'un des quartiers les plus importants de la ville de Rennes : il représente 9,3 % de la population rennaise. Anciennement Z.U.P., il se compose d'un habitat collectif à 90 %, dont près de 53 % de logements sociaux (4200 logements).

La morphologie urbaine très hiérarchisée en trois niveaux (quartiers, mailles, îlots) marque très fortement l'organisation de la vie sociale en diverses unités de voisinage, mais la présence d'espaces verts reste un atout important du quartier.

La population du quartier est très jeune (part très importante des moins de 20 ans et des moins de 5 ans).

Le quartier du Blosne est doté de micro-équipements à caractère aussi bien social, socioculturel que sportif et, en parallèle, d'un équipement majeur : le Centre culturel du Triangle, qui attire aussi des publics divers venant de l'ensemble du territoire de l'agglomération rennaise.

Objectif principal : instaurer de l'interprétariat et de la médiation

Le projet est né d'un partenariat Éducation nationale/Ville de Rennes exprimé dans le cadre du Conseil communal de prévention de la délinquance, dont les « cellules de veille » sur les quartiers politique de la ville ont fait remonter le besoin de trouver des réponses face à la difficulté de contact avec les parents (d'élèves) d'origine étrangère.

Cette difficulté de contact pouvait être inhérente à la barrière linguistique mais aussi à une appréhension différente du rapport à l'école, voire à une incompréhension du système éducatif. Trop de parents d'origine étrangère n'osent pas venir à l'école, par méconnaissance, par « respect » et non par désintérêt. Ils ne fréquentent pas l'école et sont absents des associations de parents. Il y a une nécessité de se comprendre et de se connaître mutuellement pour mettre en place des valeurs de complémentarité entre le rôle éducatif des parents et l'école. La visée est d'éviter les échecs scolaires, de rapprocher l'école et les parents.

Mise en place d'un premier projet

Un premier projet a ainsi été élaboré, sur environ un an, entre ses partenaires initiaux - Éducation nationale et Ville de Rennes -, le FASILD et la structure retenue pour être opérateur de l'action : l'Union des Associations d'Immigrés de Rennes, dans le cadre d'un

groupe de pilotage qui a permis d'élaborer une convention précisant les missions imparties au projet :

- ✓ Accompagner les parents au cours de la première année de leur enfant au collège, à partir d'un travail préparatoire en CM2.
- ✓ Informer les parents sur le système éducatif français (inscription au collège, règlement intérieur, orientation, commission d'appel...).
- ✓ Servir d'intermédiaire entre l'école et la famille (traduction, interprétariat, accompagnement, conseil, participation aux manifestations culturelles...).
- ✓ Favoriser la rencontre entre les parents et l'équipe éducative de l'établissement, qu'il y ait ou non des problèmes à résoudre.
- ✓ Améliorer la compréhension des particularismes culturels qui peuvent faire obstacle à la réussite scolaire.

Mise en œuvre actuelle

La mission s'exerce sur le territoire de Rennes Le Blosne et concerne, pour l'année 2000/2001, les collèges Hautes-Ourmes, Binquenais, Chalais, ainsi que les écoles primaires Eugène Guillevic, Torigné et Jacques Prévert. Le contact avec les équipes éducatives et les chefs d'établissements a été privilégié.

Les nombreuses structures qui travaillent le lien école/parents dans le quartier ont été **mises en réseau**, en identifiant bien le rôle de chacun des acteurs :

- ✓ Une coordination de ZEP, avec la mise en place d'un groupe de travail inter-ZEP sur les familles et l'école.
- ✓ Une commission « accompagnement scolaire » sur le quartier du Blosne.
- ✓ Un groupe « parentalité » au niveau du contrat de ville.
- ✓ Les différents groupements de parents d'élèves.
- ✓ Un groupe de travail autour de l'enfance, à partir du CDAS du Blosne.
- ✓ La coordination migrant.

Les actions se développent à différents niveaux :

C'est dès le niveau du CP que des problèmes se posent. Une médiation autour d'actions de prévention, dès la maternelle, a été mise en place avec la réalisation de deux actions concrètes :

- ✓ Interprétariat et médiation pour expliquer à la famille, dans l'intérêt de l'enfant, un aménagement spécifique CP le matin et grande section de maternelle l'après-midi.
- ✓ Interprétariat et médiation pour expliquer à la famille, dans l'intérêt de l'enfant, un maintien de l'enfant dans le même cycle.

Au niveau des collèges, les difficultés sont d'ordre relationnel avec les familles d'origine étrangère : « *on ne voit pas les parents* ». Il s'agit donc de relier les parents et les acteurs du

monde éducatif. Pour ce faire, l'UAIR a été interpellée sur des situations très variées auxquelles ont été apportées des réponses très différentes (traduction, interprétariat, rencontre avec l'école, rencontre à l'UAIR, rencontre dans les associations de l'UAIR avec l'aide de personnes relais...).

Les difficultés des jeunes sont d'ordre scolaire mais aussi d'ordre comportemental. L'âge moyen de ces jeunes se trouve souvent bien supérieur à la moyenne (14 ans en classe de sixième) La médiation n'offre pas de réponse immédiate et demande un véritable travail de partenariat avec les établissements scolaires pour mettre en place un suivi avec la famille.

La mobilisation des familles, action à part entière réalisée grâce aux associations de l'UAIR, a nécessité de recourir à **l'aide de personnes relais dans les associations pour organiser :**

- ✓ Des rencontres avec un groupe de femmes marocaines autour d'activités culinaires et culturelles.
- ✓ Des rencontres le mercredi après-midi avec les familles cambodgiennes.
- ✓ La mise en place d'une aide pour les familles avec une association membre de l'UAIR.

Dans un souci de réciprocité de connaissance mutuelle afin de mieux gérer la diversité culturelle dans le champ de l'intervention sociale et éducative, l'UAIR organise des **formations réunissant les équipes éducatives à l'échelon du quartier**. Ces formations répondent à des besoins signalés par les professionnels.

- ✓ Une journée de formation à destination des acteurs institutionnels et associatifs rencontrant dans leurs pratiques des parents d'origines sociales et culturelles différentes. Les agents professionnels et bénévoles sont confrontés à la nécessité de mobiliser les parents dans leur rôle éducatif, cette mobilisation ne pouvant se réaliser qu'en tenant compte de l'incidence culturelle sur la fonction parentale.
- ✓ Une journée de formation à l'interculturel afin de mieux comprendre les enjeux de la gestion de la diversité culturelle dans l'intervention sociale. Des outils théoriques et pratiques permettent de travailler à l'amélioration des pratiques d'accueil et d'accompagnement dans ce contexte.

Partenariat

Ville de Rennes - Inspection académique - FASILD - Union des Associations d'Immigrés.

FICHE ACTION

ROUBAIX

Le lycée Turgot, « Le lycée de toutes les chances et de toutes les réussites »

Contexte d'émergence du projet

Le lycée professionnel Turgot est orienté vers les métiers de l'électrotechnique et de la vente. Il se situe à proximité des quartiers de l'Alma, du Cul-du-Four et de l'Hommelet. De 2200 élèves dans les années 60, le lycée était passé à 300 en 1996. A cette date, le lycée s'était ghettoïisé au sein de quartiers et se trouvait confronté à d'énormes difficultés en terme de recrutement (80 % des élèves y étaient orientés par défaut). La moyenne d'âge y était très élevée, avec une très forte proportion de population immigrée, des jeunes confrontés à des problèmes de justice.

En 1996, la municipalité a donc décidé d'intervenir fortement afin de redresser la situation. Elle a mobilisé le rectorat de l'académie et le Conseil régional, qui a fait bénéficier le lycée des Fonds Structurels Européens (FSE) existant dans le cadre de l'opération « lycée de la deuxième chance », destinés à la mise en place d'actions, en lien fort avec le monde de l'entreprise, au bénéfice des élèves en grande rupture avec l'Education nationale

Un nouveau proviseur, volontaire, a alors été nommé sur le lycée, avec pour mission de mettre en place ce « Lycée de la deuxième chance », concept qui va rapidement évoluer.

Objectifs principaux

Fondé sur un principe d'action : « **Le lycée de toutes les chances...et toutes les réussites** ».

Ce principe repose sur la prise en compte de l'élève dans sa globalité et de la totalité des élèves, dans le soutien comme dans l'excellence.

La logique générale de globalité conçoit l'individu à travers : l'école, la famille et la cité, ce qui suppose notamment de réimplanter le lycée dans les quartiers afin qu'il y rediffuse les valeurs de l'école.

Ce principe s'appuie une mise en réseau du lycée professionnel Turgot, avec deux autres lycées professionnels.

Mise en œuvre

Le projet d'établissement du Lycée Turgot est redéfini autour de 7 axes forts :

- le système de valeurs, en référence à la démocratie et à la république ;
- la gestion des publics, avec la volonté de faire se croiser tous les publics (demandeurs d'emploi ou salariés en formation, élèves inscrits dans le cursus ou en situation de décrochage) et de reproduire ainsi le fonctionnement de la cité au sein de l'établissement ;
- le service rendu, rappelant la mission de service public de l'établissement ;
- la structure, avec l'élaboration d'un plan de formation des enseignants, financé par le Conseil régional ;

- la gestion de l'espace éducatif, avec notamment la mise en place d'une zone d'accueil et de rencontre, l'Agora, ou encore une conception du CDI permettant aux élèves de s'isoler pour travailler ;
- le partenariat, avec les autres acteurs de l'enseignement et avec l'environnement social, économique et culturel ;
- le management de l'équipe pédagogique et des agents, qui s'appuie notamment sur la tenue d'entretiens individualisés et la mise en place de groupes de travail (accueil rentrée, information-orientation, entreprise partenaire, pôle d'excellence, plan de formation).

Le Lycée Turgot a signé avec deux autres lycées professionnels, les lycées Loucheur à Roubaix et Savary à Wattrelos, un projet pédagogique concerté, sur un financement assuré par la Mission Générale d'Insertion (MGI) qui permet aux élèves, individuellement, de signer un contrat ; ainsi, ils tournent pendant un an sur les trois établissements, afin de découvrir les différents métiers proposés (métiers du bâtiment au lycée Loucheur, métiers automobiles à Savary) et de faire leur choix en toute connaissance de cause, rompant avec la logique d'orientation par défaut qui prévalait auparavant.

Des actions très diverses sont développées

Dès 1996, en une **réhabilitation de qualité** du lycée, financée par le Conseil régional est conduite en préservant la qualité architecturale du bâtiment existant, et avec l'objectif de faire rentrer de la lumière et de la verdure dans un bâtiment fortement détérioré et peu attractif.

Une **intervention sur son environnement**, conduite dans le cadre du GPU. Une salle de sport d'envergure a ainsi été construite à proximité du lycée, et un projet de quartier a été conduit sur la zone Cul-de-Four-Hommelet-Entrepont Cartigny Hutin Oran.

Des actions en faveur des élèves sont conduites en réseau sur des financements du FSE :

- Dans le cadre de l'axe « Accueil-information-formation », un **centre de ressources** a été mis en place, qui constitue à la fois un lieu de rencontre entre les partenaires extérieurs, les habitants et les élèves (informations autour des métiers et de l'entreprise).
- Dans le cadre de l'axe « Suivi-accompagnement », un enseignant ou un agent peuvent être désignés **tuteurs** d'un élève en situation de « décrochage », qu'ils vont suivre dans la conduite d'activités permettant de lui rendre des repères. Des psychologues interviennent également pour travailler autour des interactions et de la médiation.
- Dans le cadre de l'axe « Développement global de l'élève », qui cherche à permettre aux élèves de développer des capacités non scolaires, a ainsi été mis en place un travail sur l'estime de soi, avec le concours d'un photographe professionnel. Un projet d'approche de la culture par le métier a également été défini.
- Dans le cadre de l'axe « Formation », l'accent est mis sur la différenciation pédagogique, adaptation de la pédagogie aux élèves. Un projet consiste ainsi à réaliser en groupe des panneaux solaires, avec pour objectif de les faire parvenir au Mali.
- Dans le cadre de l'axe « Insertion », tout un travail est conduit autour de la relation entre le lycée et l'entreprise : opérations portes ouvertes, partenariat avec la Fédération des Electriciens du Nord, travail avec les anciens élèves dans le cadre des PPCD (Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel), etc.

Partenariat

Conseil régional du Nord-Pas-de-Calais - Rectorat de l'académie de Lille.

Dans le cadre d'actions ponctuelles, de multiples partenariats sont mis en place.

FICHE ACTION

SAINT-ETIENNE

A partir de l'opération « Cap avenir », mise en place d'une filière sportive d'excellence

Contexte d'émergence du projet

Au sein du collège Marc Séguin, établissement sensible en ZEP/ZUS (de 372 élèves) et partie intégrante du GPV de Saint-Etienne (quartier de Montreynaud), une initiative tout aussi originale que constructive a des conséquences positives et multiples pour l'établissement et le quartier.

La SEGPA est à l'origine de la construction d'une goélette MERCATOR dessinée par Yves Loday, sous la responsabilité du professeur d'atelier, en association avec les élèves du collège.

Objectifs principaux

Restituer au collège Marc Seguin une image positive en le positionnant comme un collège innovant dans lequel s'utilisent les nouvelles technologies (création d'un site internet et tournage d'un film vidéo retraçant la construction).

Redonner un sens aux apprentissages scolaires pour des élèves en difficulté (élèves de SEGPA) par l'étude, la réalisation complète d'un produit et de sa promotion.

Engager un travail en partenariat avec diverses associations susceptibles d'accompagner les élèves en dehors du collège.

Permettre à des jeunes d'un quartier défavorisé de découvrir une activité sportive qui leur est étrangère. Par la pratique de régates, développer le respect des règles et donc de la citoyenneté.

Tendre une passerelle vers des nouvelles de formation (métiers du nautisme) pas connues de ces élèves.

Mise en œuvre

Le projet s'est décliné à plusieurs niveaux :

- installer dans un atelier de la SEGPA un charpentier de marine pour réaliser le kit de construction de la goélette.
- construire à partir de ce kit une goélette sous la responsabilité du professeur d'atelier de la SEGPA ;
- permettre aux élèves de pratiquer la voile sur le plan d'eau de Saint-Victor ;
- créer au collège une section sportive voile attractive pour attirer de nouveaux élèves.

Inscrit dans le cadre d'un parcours diversifié, au niveau de la quatrième, il a permis un travail interdisciplinaire, et la collaboration avec des associations.

La construction d'une deuxième goélette l'année suivante a permis de pérenniser le projet, avec l'appui de sponsors, et d'offrir un voyage d'une semaine près de la Rochelle aux élèves de la SEGPA.

La section sport-étude voile a été ouverte et constitue un pôle d'excellence pour le collège et le quartier Montreynaud.

Partenariat

Inspection académique de la Loire - Conseil général de la Loire - Commune de Saint-Etienne
- Fédération Française de Voile.

FICHE ACTION

SARCELLES ET L'EST DU VAL-D'OISE

La plate forme de formation personnalisée sur l'Est du Val-d'Oise

Contexte de mise en œuvre

Face à un constat de non-prise en compte de jeunes demandeurs d'emploi, de déficit de formation adaptée à ce public et d'attentes des entreprises locales, tenter de pallier le déficit de coordination et d'harmonisation des actions publiques existantes en matière d'insertion par rapport aux problématiques individuelles.

Objectifs principaux

Mettre en place une offre globale de services en direction des demandeurs d'emploi du secteur Est du Val-d'Oise, principalement des jeunes à parité fille et garçons (jeunes qui échappent aux dispositifs de droit commun ou pour lesquels ces dispositifs sont inadaptés).

Offrir des formations sur trois métiers porteurs d'emplois dans les secteurs de la sécurité - la restauration - la manutention aéroportuaire (3000 emplois créés chaque année en raison de la croissance de l'aéroport Roissy-Charles-de-Gaulle, alors que le chômage est important sur Sarcelles, Garges-les-Gonesse, Gonesse et Villiers-le-Bel).

Accompagner cette formation aux métiers d'un ensemble de mesures facilitatrices.

Mise en œuvre

En prenant en compte la faible mobilité de ce public, il est proposé une plate-forme de formation personnalisée dispensée à proximité même des lieux de résidence (mobilité des équipes pédagogiques).

Pour que l'engagement des personnes ne soit pas altéré par des contingences de différents ordres, il est proposé des mesures d'accompagnement adaptées et personnalisées, d'ordre social : en assurant le transport (dispositif de bus + aide au passage du permis de conduire), la garde d'enfants, la cantine, le logement HLM pour une vingtaine, le sport et la culture

L'expérimentation est tentée sur Sarcelles avec une centaine de stagiaires et sera généralisée sur Gonesse, Garges, Villiers.

Elle s'appuie sur 400 heures avec 300 heures de formation dont 105 en entreprise et 70 heures d'accompagnement en amont et en aval de l'action.

Partenariat

La maîtrise d'ouvrage est assumée par le GIP ADIFE (Action et Développement d'Initiative en faveur de l'Emploi - Villiers-le-Bel).

Le comité de pilotage est composé du préfet du Val-d'Oise, des directeurs des services extérieurs de l'Etat, de l'ANPE, du réseau d'accueil des jeunes, des entreprises partenaires, du GIP ADIFE, du GIP secteur Est-Val-d'Oise, du maire de chaque commune d'implantation, d'un représentant de chaque financeur.

FICHE ACTION

LA SEYNE-SUR-MER

Un collège ouvert, au sein d'un projet éducatif ambitieux...

A. Contexte d'émergence du projet

La convention GPV, signée le 26 novembre 2001, centre son intervention sur deux quartiers prioritaires :

- le quartier d'habitat social Berthe ;
- le centre ancien, qui, marqué par une perte de vitalité préoccupante, doit retrouver son attractivité grâce à une vigoureuse politique de requalification de l'habitat et de revalorisation urbaine, sociale et économique.

Objectifs principaux

L'éducation constitue un axe majeur du projet, qui affiche la volonté de mettre en œuvre « une ambitieuse politique éducative qui articule temps scolaire et péri-scolaire, impliquant un programme soutenu de requalification des équipements scolaires et de proximité ».

L'étude globale engagée par la ville sur son patrimoine scolaire (qui comporte encore de nombreux préfabriqués vétustes) doit permettre de définir, en concertation avec les partenaires concernés, **un programme d'intervention** tenant compte de :

- l'évolution prévisible de la population scolaire ;
- un diagnostic de l'offre éducative péri-scolaire (effectué dans le cadre du CEL) ;
- la prise en compte des conditions favorisant la lutte contre la violence scolaire (structures réduites, etc) ;
- l'impact des opérations envisagées dans l'organisation urbaine.

Mise en oeuvre

- Dans le quartier Berthe : restructuration des deux gros groupes scolaires du quartier, afin de supprimer les préfabriqués, de requalifier les locaux selon les propositions d'organisation pédagogique de l'Education nationale, de doter les établissements d'équipements ouverts sur le quartier, de les articuler avec les équipements existants, et de réorganiser les espaces publics.
- Dans le centre ancien :
 - reconstruction de l'école Jean-Jaurès, avec une réflexion sur l'implantation (opération programmée pour 2002-2004) ;
 - construction **d'un site de scolarisation temporaire** de qualité, école-relais conçue pour accueillir, de façon transitoire et dans de bonnes conditions, une dizaine de classes des deux quartiers. Au terme des travaux, ces locaux seront affectés à l'école la plus proche et permettront l'accueil d'un centre de loisirs (opération programmée pour 2002-2004).

Coût évalué de l'ensemble des opérations : 98 MF.

La volonté est de construire ou requalifier des établissements dans la perspective d'une occupation diversifiée des équipements, en temps scolaire, péri et extra-scolaire : le CEL, signé en 1999, constituant l'outil privilégié de mise en cohérence des actions conduites dans et hors de l'école.

B. Le collège Henri Wallon

Ancien collège Pailleron, situé dans le quartier Berthe, il a été reconstruit en 1999.

Objectifs principaux

- Construire un collège qui réponde au projet de l'établissement : un collège « anti-échec scolaire », un collège ouvert.
- Intégrer le bâtiment dans le projet urbain, le collège « assurant un rôle structurant dans le paysage social du quartier ». « Nous souhaiterions que le quartier s'identifie au collège plutôt que le collège au quartier » (les architectes, Marie et Jean Parente).

Mise en oeuvre

Des entretiens préliminaires ont été menés, à l'initiative des médecins scolaires, avec des pédopsychiatres, et, en particulier, avec le professeur Montagner, directeur de recherches à l'INSERM. L'aménagement du collège a été pensé en tenant compte de leurs observations. Simultanément, le collège a formalisé, en annexe au projet d'établissement, un projet socio-éducatif scolaire, périscolaire et post-scolaire pour les collèges et les écoles élémentaires de son environnement : l'enfant et l'adolescent dans leurs divers temps de vie.

- **Un collège « anti-échec scolaire »**

Les espaces architecturaux ont été travaillés pour accompagner favorablement les différentes étapes psychologiques de l'enfant : diversité des espaces et des cheminements possibles, nombreux mini-espaces intérieurs, travail en petites unités, repères identifiés pour que l'enfant se sente en sécurité et puisse s'approprier le bâtiment. Pour mettre en valeur sa fonction de transmission du savoir, il reprend une configuration qui a fait la force des écoles du début du 20^{ème} siècle : il est refermé sur lui-même autour d'une cour centrale plantée de grands platanes, à laquelle aboutissent tous les espaces et circulations.

- **Un collège ouvert**

« Le thème du dedans et du dehors, de l'organisation de l'espace public et de l'espace privé, est la clé du dialogue entre le collège et le quartier ». Il s'agit de faire dialoguer le dehors avec le dedans.

Ainsi, par exemple, le parvis, espace de transition, est couvert par le porche du collège, alors qu'on est toujours à l'extérieur.

Les architectes ont retenu du rapport des professeurs Montagner et Rufo « l'importance de faire entrer les parents et les familles dans le collège pour renvoyer aux enfants une image positive de l'enseignement », et ils ont apporté un soin particulier au tracé des circulations.

Au sein du collège, **un bâtiment** en forme de cylindre (surnommé « la petite tour »), situé à la jonction de l'entrée du collège et de la cour, abrite sur deux étages les activités d'une association, **le Foyer Wallon Berthe**.

Initialement Foyer Socio-Educatif du collège, le Foyer Wallon Berthe, association loi 1901 agréée Jeunesse et Education populaire, a pour but de compléter les missions d'éducation de l'établissement et, si elles le souhaitent, des écoles élémentaires de son secteur, en apportant son concours aux opérations développées par le collège (école ouverte, séjours scolaires, projets d'enseignants, accueil quotidien des jeunes dans les espaces socio-éducatifs, etc.) et en développant elle-même des activités péri-scolaires et extra-scolaires (ateliers éducatifs, centres de loisirs, centres de vacances, actions familles...). Il est dirigé par un conseil d'administration regroupant des personnels de l'Education nationale, des parents d'élèves, de volontaires ou bénévoles d'associations, en particulier du champ de l'éducation populaire.

Le foyer Wallon Berthe ne se substitue pas aux missions publiques des établissements scolaires, mais les complète et les amplifie. **Une convention de partenariat** règle les conditions de la coopération entre l'établissement et l'association.

Un accueil permanent est organisé dans cet espace socio-éducatif, assuré par des professionnels formés à l'animation et des enseignants volontaires, et en lien avec des associations de quartier. De nombreuses activités sont menées dans ces locaux, en particulier en direction des familles (accueil, formation parentale, clubs d'activités, sorties, auxquelles peuvent participer des professeurs, séjours de vacances, temps festifs...).

Le collège mobilise sur toutes ces actions une vingtaine d'enseignants et surveillants volontaires, qui s'investissent sur les divers temps libres de l'année et des congés, des aides-éducateurs, et **un professeur de SEGPA déchargé entièrement de sa charge d'enseignant**, qui assure la direction technique et pédagogique et la gestion de l'ensemble des activités socio-éducatives et des espaces afférents, tout en pilotant le partenariat avec les structures publiques et privées qui apportent leur concours au projet péri-scolaire du collège.

Financement

Etat - Région - Département - Ville - Caisse d'allocations familiales - FASILD.

Partenariat

Services communaux - Dix associations implantées dans le quartier - Prévention spécialisée - Clubs sportifs ou sociétés culturelles - Les Francas.

FICHE ACTION

TOURS

La classe-relais d'Indre-et-Loire, au collège Michelet

Contexte d'émergence du projet

En 1997, l'inspection académique, la direction départementale de la protection judiciaire de la jeunesse et les collectivités territoriales (conseil général et communauté d'agglomération) ont mis en place une structure expérimentale pour des collégiens en voie de déscolarisation ou de marginalisation. Cette structure a évolué et s'est inscrite dans le cadre réglementaire des classes-relais, créé par la circulaire du 12 juin 1998.

Elle accueille des jeunes de la 6^{ème} à la 3^{ème} inscrits dans un collège d'Indre-et-Loire. Rattachée au collège Michelet à Tours, elle est implantée dans des locaux distincts, situés en centre-ville, afin de répondre à une nécessité de rupture temporaire des élèves avec leur institution d'origine.

Objectifs principaux

La resocialisation et la rescolarisation des élèves qui sont entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire, ou qui sont en grande difficulté scolaire.

Favoriser, par un accueil spécifique temporaire, la réinsertion effective dans une classe ordinaire de formation sous statut scolaire ou, le cas échéant, sous contrat d'apprentissage.

Mise en oeuvre

Le dispositif repose sur quatre principes :

- le partenariat avec la protection judiciaire de la jeunesse et les collectivités locales ;
- le rattachement à un collège : modalité temporaire de scolarisation, la classe-relais maintient, sans rupture, l'exigence de scolarité : le collégien reste un élève de son établissement d'origine ;
- le consentement de l'élève et de sa famille ;
- l'admission prononcée par l'inspecteur d'académie.

L'équipe est constituée d'un coordinateur de l'Education nationale, d'une éducatrice spécialisée, d'enseignants du second degré, de trois aides-éducateurs, d'un COP (conseiller d'orientation psychologue), d'une assistante sociale, d'un médecin scolaire.

L'admission, demandée par le chef d'établissement, après avis de l'équipe éducative, est examinée par une commission présidée par l'inspecteur d'académie et composée de membres de l'Education nationale, de la protection judiciaire de la jeunesse, du conseil général. Elle est prononcée par l'inspecteur d'académie sur proposition de la commission, sous réserve de l'accord de l'élève et du consentement de la famille.

Les modalités de la prise en charge

- Construire un parcours individualisé d'apprentissage, en prenant appui sur les TICE. Le parcours peut comprendre des périodes d'immersion en entreprise.
- Diversifier le contenu des actions en proposant des activités culturelles, artistiques, sportives, pour faire émerger toutes les potentialités.
- Assurer la continuité éducative entre les différents lieux d'éducation, de culture et de loisirs sur le temps scolaire et non scolaire.

L'accompagnement du projet par les familles est recherché, ainsi que la constitution de réseaux constitués de professionnels de diverses disciplines, pour articuler les différents niveaux d'intervention et pour organiser la veille éducative.

Le projet pédagogique et éducatif doit concilier l'urgence (introduire une rupture avec la classe, le collège, structurer la prise en charge) avec la nécessité de conduire une action sur un plus long terme ayant en perspective le retour de l'élève dans son établissement d'origine, ou l'inscription dans un cursus de formation professionnelle.

Le pilotage

Le comité de pilotage est présidé par l'inspecteur d'académie, et se compose de représentants du préfet et de l'Education nationale, de la protection judiciaire de la jeunesse, du conseil général, de la communauté d'agglomération, de l'ASE, de la direction départementale de l'action sanitaire et sociale et de l'équipe pédagogique.

Les résultats

90 % des jeunes accueillis reprennent une formation. Plus de 50 % persistent dans la formation.

Financement

Ministère de l'Education nationale - Conseil général - Fonds social européen.

Partenariat

Inspection académique - Protection judiciaire de la jeunesse – ASE - Associations sportives et culturelles.

FICHE ACTION

VENISSIEUX /SAINT FON

Opération « perdus de vue »

Contexte d'émergence du projet

La mise en place de deux enquêtes commandées par l'inspecteur adjoint d'académie (en poste à l'époque) aux assistantes sociales scolaires des établissements du second degré et portant sur les deux années scolaires 1998/1999 et 1999/2000 (une sur les collèges pour les moins de 16 ans et une sur les lycées professionnels). Ces enquêtes ont été complétées par une enquête du rectorat de Lyon.

Les résultats : 80 à 100 jeunes sont concernés par la déscolarisation, dans le secteur, majoritairement sur le collège avec un public très ciblé dans le secteur primaire (primo-arrivants, élèves étrangers) et spécifique en lycée professionnel.

Objectifs principaux

Lutter contre l'absentéisme et la déscolarisation en utilisant les acteurs et le territoire d'un site pilote constitué des deux communes Saint-Fons et Vénissieux et expérimenter des méthodologies d'observation et d'action transférables dans le département.

Mise en œuvre

Elle s'est faite, après la phase d'analyse, sur la base d'un partenariat actif croisant les personnels de l'Education nationale, les villes, la protection judiciaire de la jeunesse et les associations intervenantes.

Par des réponses internes aux établissements, cette opération aura développé une prise de conscience des enseignants, par des réponses externes, elle aura consolidé le partenariat dans son efficacité.

Création d'un groupe de suivi de cette opération composé des membres de l'Education nationale et de partenaires : chef d'établissement des collèges et des lycées professionnels - conseillers principaux d'éducation et assistantes sociales de ces établissements - directeurs des écoles - centre d'information et d'orientation de Vénissieux - les mairies et leurs services éducatifs- la protection judiciaire de la jeunesse - le conseil général - le foyer Les Tilleuls - l'inspection académique du Rhône avec l'assistante sociale conseillère technique.

Création d'une cellule de veille locale, composée de CPE, d'assistantes sociales (AS), de chefs d'établissement, pour assurer un suivi des élèves absentéistes et la permanence des actions engagées.

Mise en place d'un groupe de suivi des cas difficiles, au sein de chaque établissement : avec chef d'établissement, adjoint, CPE, assistante sociale, infirmière, professeurs principaux qui se réunit chaque semaine et prépare les contacts avec familles, la protection judiciaire de la jeunesse, les assistantes sociales de secteurs et les enseignants pour un suivi éducatif. S'y rajoute « un point CPE » chaque fin de semaine, qui fait le bilan de la semaine écoulée et alimente le groupe de suivi des cas difficiles.

Plusieurs réponses et différentes modalités de traitement des cas difficiles ont été proposées : **des dispositifs alternatifs** (alternat au collège Eluard et Aragon - SAS au collège Michelet et Balzac - compagnonnage au collège Triolet), une **classe relais** dite « DSA », le renforcement des liens avec la **commission des déscolarisés**, un travail régulier avec le foyer Les Tilleuls sur l'emploi du temps partagé, **dans le cadre d'un partenariat** plus actif avec la protection judiciaire de la jeunesse Il s'agit alors d'accueillir à des fins de re-scolarisation ou de re-socialisation des jeunes souvent sous mesure éducative (judiciaire ou administrative).

Après un passage devant la commission technique locale, la prise en charge se fait sur la base du volontariat du jeune et de sa famille, avec un protocole signé entre l'élève, le foyer, le collège, la famille, pour une durée de 3 à 6 mois. L'élève vient de manière séquentielle au collège, sur la base d'un parcours, quelquefois avec les cours du CNED, avec une évaluation.

Annexe n° 5 – Traitement de l'enquête sur les GPV adressée aux inspecteurs d'académie

I-Rappel

Cette enquête, demandée par la mission interministérielle sur le développement des projets éducatifs dans les GPV, a été adressée aux inspections académiques sous le timbre du directeur des enseignements scolaires, le 16 octobre 2001. 36 départements incluant 50 sites métropolitains en GPV étaient concernés par cette enquête. Le traitement a été fait sur la base de la réponse de 31 inspections académiques portant sur 46 sites, soit un pourcentage très satisfaisant de retour de 92% des sites en GPV, qui permet de renvoyer une image nationale relativement fidèle.

II-Objectifs

- 1) **Identifier l'ensemble des écoles et établissements publics scolaires du second degré** inclus dans les périmètres des GPV. Cette liste peut permettre à la DESCO d'en établir un catalogue national à condition de capitaliser les dernières réponses manquantes.
- 2) **Qualifier ces établissements secondaires** en rendant compte de leur inscription dans une ou plusieurs typologies nationales reconnues par le ministère de l'Education comme étant la marque d'une difficulté mais aussi d'une attention et de moyens spécifiques octroyés par le système, soit :
 - l'appartenance à la carte des ZEP et des REP, dans sa dernière configuration mise en place en 1999 ;
 - la dénomination « d'établissement sensible » accordée à un nombre limité d'établissement secondaire, dont la montée en charge est définitivement arrêtée ;
 - l'intégration à un « site des plans relatifs à la lutte contre la violence ».
- 3) **Quantifier le degré de concentration des difficultés au sein des périmètres de GPV** et donc en mesurer la pertinence par le recoupement des cartographies propres à l'Education nationale et propres à la politique de la ville en évaluant la cohérence d'intervention de l'action publique.
- 4) **Rendre compte de la mise en place des dispositifs spécifiques déployés dans ces établissements** pour remédier aux problèmes rencontrés et tenter d'en faciliter le fonctionnement (CESC-classes-relais-dispositifs de remédiation-dispositifs en direction des parents-dispositifs santé-classes à PAC).

III-Méthodologie

- 1) L'analyse de la concentration des difficultés a été faite, par un rapprochement des écoles et établissements listés par les inspections académiques, avec les 3 catalogues de ZEP/REP, des établissements sensibles et des « sites violences », **en procédant par commune**, pour calculer le pourcentage des établissements répertoriés dans ces trois typologies inclus en territoire GPV/ceux de la commune dans son intégralité.
- 2) L'analyse des classes relais s'est faite sur le même principe de **comparaison d'implantation sur la commune** ; y-a-t-il une classe-relais dans la commune ? Quand il y en a une ou deux dans la commune et même plus est-elle ou sont-elles implantées en site GPV ou pas ?

- 3) Pour l'opération « Ecole ouverte », **le calcul a aussi été fait par commune** pour évaluer la concentration des opérations sur les sites GPV.
- 4) Pour les CESC, la DESCO, qui établit des statistiques nationales, ne disposant pas de répertoire par commune, il a seulement été possible de calculer les concentrations d'implantation sur ces sites en établissant le ratio nombre de CESC sur l'ensemble des sites divisé par le nombre d'EPLÉ relevant de ces sites et de le comparer à la moyenne nationale.
- 5) Les autres items concernant les systèmes de remédiation, l'accueil des parents, les réponses en terme de santé et les classes à PAC, n'ont pu être traités qu'en dégageant des tendances en raison du mode de réponse très différencié des inspections académiques, allant de la simple croix à un descriptif plus fin mais aussi, de l'absence de statistiques adaptées au plan national, qui aurait permis de faire des corrélations.

IV-Les résultats en terme de concentrations de difficultés

1-La concentration des ZEP/REP en territoire GPV

Les communes sur lesquelles porte l'enquête rassemblent 231 ZEP.

183 de ces ZEP sont dans les territoires en GPV.

Le taux de concentration des ZEP en GPV est donc de 79%

En fait, 31 sites sur les 46 en territoire GPV étudiés incluent l'ensemble des ZEP de la commune avec une correspondance totale des cartes.

Sont en dessous de 50% du taux de concentration de ZEP en GPV : Nantes, Grenoble, Strasbourg, où le GPV est circonscrit à 1 ou 2 quartiers.

Sont autour de 50% de ce taux de concentration : Le Havre, Mulhouse, Saint-Etienne.

a) Les écoles : 31 sites sur 46 comprennent 100% des écoles de la ZEP autour des collèges de ZEP retenus en territoire GPV ; pour d'autres sites inter-communaux, deux villes sur trois ont 100% des écoles ZEP en GPV (exemple : Lille-Roubaix-Tourcoing). Par ailleurs, au sein d'une même commune, une ZEP peut être au complet et pas les autres (exemples : Saint-Etienne, Aulnay etc....).

A contrario, une quinzaine de sites a intégré des écoles hors ZEP (de une à 12 écoles), majoritairement des écoles publiques mais ici ou là, une école privée confessionnelle ou une école Freinet.

b) Les collèges sont au cœur des ZEP et des GPV. Quand des collèges hors ZEP ont été pris en compte dans le territoire, ils sont majoritairement ou établissements sensibles ou en site violence.

c) Certains établissements de GPV cumulent l'ensemble des « qualifications de difficultés » en étant ZEP - sensible et site violence, comme certains collèges d'Argenteuil ou de Trappes.

d) Les GPV incluent aussi des lycées et des Lycées professionnels. Dans ce cas, à minima, ils appartiennent au REP ou sont classés établissements sensibles (Stains, Garges) ou bien site violence (Bondy, Roubaix).

2-La concentration des établissements sensibles

Dans ces mêmes communes, on identifie 54 établissements sensibles dont 39 sont en GPV : **le taux de concentration d'établissements sensibles en GPV est de 72%**

3-La concentration des établissements identifiés en sites violence

Il n'a été tenu compte que des établissements du second degré, mais beaucoup d'écoles répertoriées « site violence » figurent en GPV.

Dans le second degré, 126 établissements en « site violence » en GPV sur les 236 compris dans les communes en GPV, soit un ratio de 53% des établissements qualifiés « site violence » au sein de ces communes.

Commentaire : il semblerait que l'identification comme ZEP ait été un facteur plus déterminant dans le découpage des GPV que l'appartenance à un site du plan violence, probablement en raison même de la plus grande ancienneté de la cartographie des ZEP.

4-Les marges des périmètres

Plusieurs inspecteurs d'académie ont signalé « hors liste » des collèges hors GPV, parce qu'ils recrutent majoritairement des élèves des écoles comprises dans le GPV.

Quatre d'entre eux font état de l'intérêt qu'il y aurait à renégocier les périmètres pour inclure, soit un collège ou deux en plus, soit quelques écoles ; il s'agit des inspecteurs d'académie du Nord, de la Seine-Saint-Denis, du territoire de Belfort et de la Somme. Deux sont représentatifs de départements émergeant fortement à la politique des GPV ; pour les deux autres il s'agirait de négociations plus ponctuelles.

V-Les réponses apportées à travers les classes-relais, école ouverte et les CESC

1-Les classes-relais

A travers le recensement fait par la DESCO et la mise en parallèle des implantations en territoire GPV ou à l'extérieur, il est possible de constater les éléments suivants sur les 43 communes ayant répondu à cet item :

- 47% des sites font le plein des classes-relais de la commune qu'elle y en ait une, deux et même plus ;
- 13% des sites dispose de 50% des classes-relais de la commune, le plus généralement d'une sur les deux existantes ;
- 1% dispose d'un potentiel situé entre 100% et 50% ;
- 39% des sites sont à 0% soit qu'il n'y ait aucune classe sur la commune, soit qu'elle(s) soit totalement extérieure au GPV.

Commentaire : ces chiffres rendent compte à la fois d'un paradoxe et d'une tension. En effet, il semblerait naturel, compte-tenu des difficultés scolaires et sociales rencontrées dans ces quartiers, que les implantations de ces classes se trouvent majoritairement en GPV pour des raisons de périmètres de recrutement. En fait, et les visites faites sur les sites le confirment, les responsables et acteurs de ces classes rencontrées font état de difficultés soit pour continuer leurs actions, soit même pour l'initialiser, (alors qu'ils sont volontaires) parce qu'ils

rencontrent un réel rejet des communautés éducatives et des parents (allant jusqu'à des manifestations !) au moment de leur implantation.

2-Ecole ouverte

L'ensemble des communes recensées dans l'étude n'émerge pas à l'opération « Ecole ouverte ».

Les 71 opérations repérées sur les 46 sites correspondent à un taux de concentration de 68% des opérations « Ecole ouverte », développées par les établissements de ces communes qui abritent les GPV. Lorsque l'écart est creusé au niveau de la commune entre le nombre d'« Ecole ouverte » en GPV par rapport au nombre recensé sur la commune, il s'agit de sites où une partie seulement des ZEP de la commune est en GPV (les autres ZEP hors GPV développant aussi l'opération « Ecole ouverte »). Exemples : Marseille, Mulhouse, Strasbourg. A noter sur un certain nombre de sites, l'intégration d'écoles au processus : Champigny-sur-Marne, Blois, Créteil...

Commentaire : comme pour les classes-relais, il y aurait une certaine logique à une concentration maximum de cette opération sur ces sites, mais il faut tenir compte d'une certaine lassitude des enseignants et autres membres des équipes éducatives auxquels certains chefs d'établissements hésitent à proposer « cette opération en plus ».

3-Les CESC

Le pourcentage de CESC dans les établissements du second degré situés en site GPV est de 63,35 %. Il se rapproche de la moyenne nationale qui est de 67,51%.

Commentaire : on peut toutefois s'étonner, dans un contexte d'obligation législative de mise en place et de montée en charge régulière du taux de CESC au plan national, que les établissements qui rencontrent le plus de difficultés (et ils sont fortement concentrés en GPV) ne fassent pas appel de manière plus systématique à cet outil remarquable de prévention et de pilotage qu'est le CESC.

VI-Les classes à PAC

21% sites ne font pas état de classes à PAC dans le second degré alors que certains d'entre eux offrent une forte concentration dans le premier degré.

A contrario l'ensemble des sites développe des classes à PAC dans le premier degré.

Les données de l'enquête ne peuvent être comparées aux statistiques conduites par la DESCO, sur les classes à PAC, car ces dernières sont traitées par département pour le premier degré et par académie pour le second degré. Par ailleurs, certains sites ont répondu en évoquant le nombre de classes par école et d'autres ont simplement coché avec une croix, ce qui ne permet pas une comptabilisation rigoureuse des classes à PAC.

Il est seulement possible, en rapprochant les nombres de classes à PAC du nombre d'écoles en GPV, d'exprimer des tendances et de faire émerger les sites présentant le plus de concentration de classes à PAC, soit :

- pour le premier degré : Mantes, Chanteloup-les-Vignes, Argenteuil, Sarcelles, Grigny, Strasbourg, Monceau-les-Mines, Lyon, Marseille.

- pour le second degré : Grigny, Lyon, Strasbourg, Blois, La Seyne-sur-Mer.

VII-Les réseaux de santé

Comme il a été dit plus haut, les réponses à ces secteurs sont très inégales, probablement parce que l'étrécissement des colonnes ne se prêtait pas à un rendu explicite sur ce type de problématique mais aussi que la santé ramenée à la notion de réseau Education/Ville a peu inspiré.

La vacuité des réponses passe par le cas de deux départements, et non des moindres, qui ont carrément supprimé la colonne santé, à 12 sites qui n'ont rien à signaler.

Les réponses restantes peuvent être classées en :

- **réponses totalement internes au système** : du type citations du nombre de postes médicaux, infirmiers et sociaux ou extension des missions ou des pratiques de ces personnels ; ainsi, dans le département du Rhône, les assistantes de service social de l'Education nationale interviennent aussi dans le premier degré et, à Blois, les infirmières vont dans les écoles ; mais aussi la citation du RASED (réseau d'aides spécialisées), d'une UPI (unité pédagogique d'intégration dans le second degré) à St Etienne ou d'un club santé à Meaux.
- **réponse renvoyant à l'externe** : un département considère que c'est l'affaire de la DDASS, des médecins libéraux et des hospitaliers.
- **réponses listant des institutions partenaires**, comme Creil, Nantes, Champigny, Villiers-sur-Marne qui regroupent, en dominante, les CPAM (caisses primaires d'assurance maladie), les CMP (centres médico pédagogique), la PMI (protection maternelle et infantile), l'UFSBD (union française des soins bucco-dentaires) et, pour les adolescents, le planning familial. Sont aussi citées des associations intervenantes, soit sur la petite enfance soit en direction des adolescents (Bordeaux et Gennevilliers).
- **réponse axée sur le CMS** (centre médico-social) à la charge des mairies : Bordeaux.
- **réponses concentrées sur le second degré** : Mantes, Metz et Créteil.
- **réponses de villes « autonomes » en matière de santé à l'école** : sur les quatorze villes autonomes par rapport au service de l'Etat, en matière de santé à l'école, c'est-à-dire bénéficiant d'un régime dérogatoire (uniquement sur le premier degré), sept figuraient dans l'échantillon.
Seules Lyon, Mulhouse et Vénissieux ont fait état d'un travail en réseau entre l'Education nationale et la ville.
- **enfin, mérite d'être signalée « La charte de Santé mentale » signée à Rilleux-la-Pape entre l'hôpital du Vinatier et le CMP.**

Commentaire : dans un contexte où la récente étude conduite conjointement par la DESCO, la DPD à l'éducation nationale et la DREES (direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques) au ministère de l'emploi et de la solidarité met en exergue l'état de santé inquiétant des enfants et des jeunes de ZEP, il apparaît plus que jamais nécessaire que ces deux institutions, le ministère de la ville et les collectivités, unissent leurs efforts pour tenter de redresser la situation.

Par ailleurs, les listes d'attentes et les difficultés d'accueil des enfants et jeunes ayant des problèmes psychologiques graves et qui sont détectés par le système éducatif renvoient également à des carences des institutions qui mettent en danger l'avenir de ces enfants.

VIII-Les actions conduites en direction des parents

Mis à part deux départements et neuf sites qui n'évoquent pas la question, une multitude de situations sont évoquées, faisant référence soit à des actions propres aux établissements soit, pour la plupart, à des actions dues à l'intervention d'associations, de réseaux d'aides et d'appui aux parents (REAPP), d'initiatives de la ville sous formes d'ateliers ou d'adultes relais. Ces actions sont alors conduites en partenariat avec les écoles et établissements scolaires et quelque fois mêmes intégrées dans les « murs ».

Les réponses internes aux établissements : sont évoquées là, par exemple aux Mureaux, le temps accordé aux parents d'élèves rentrant en sixième, les rendez-vous trimestriels autour du bulletin scolaire, les rencontres enseignants/parents, l'édition d'un journal en direction des parents (à Champigny-sur-Marne aussi mais là, en appui sur les fédérations de parents). Ce dernier site signale aussi les actions conduites dans le cadre d'un CESC. A Saint-Etienne, à l'initiative d'un REP, se déroule une action mère/enfant. Enfin, le lycée Doisneau de Vaulx-en-Velin a mis l'accent sur l'accueil des parents d'élèves de seconde.

La diversité des interventions par les associations : une douzaine de sites évoquent leur intervention comme un élément majeur du dispositif. Elles sont souvent spécialisées : à Gennevilliers, elles accueillent les enfants et adolescents par tranches d'âge dans une optique de prévention et dans le cadre d'une médiation avec les parents. A Vaulx-en-Velin, se fait un accueil des parents des enfants de deux à trois ans. A Creil, l'accent est mis sur des femmes relais et l'alphabétisation des femmes d'origine étrangère. A Floirac, l'association les Francas assure une interface avec les familles en termes d'information et d'orientation. **L'accompagnement scolaire reste aussi un des objets importants de leur intervention** comme à Rilleux-la-Pape où il est porté par la Confédération syndicale des familles (CSF) et le Centre d'information des femmes (CIF) ou par la Sauvegarde à la Duchère. A Belfort est signalée une Ecole des Parents, quartier de la Résidence.

L'importance des REAPP qui sont de multiples fois cités pour des interventions seules ou avec des associations en direction des établissements scolaires ; à Liévin, Evry, Mantes, Trappes, Marseilles, Sarcelles, Saint-Dizier, Nîmes... Leur positionnement en réseau est signalé à Caen et leur aire d'intervention sur un bassin à Chanteloup-les-Vignes. A Saint-Dizier, le partenariat avec l'école n'est pas formalisé.

Des ateliers, lieux d'écoute, points d'écoute sont à l'initiative de la ville à Tours, à Argenteuil pour les adolescents, à Garges-les-Gonesse, à Metz, à Vénissieux, à Vaulx-en-Velin (parents/ adolescents).

Des médiateurs de la ville interviennent à la Seyne-sur-Mer, à Trappes à Mantes..., ainsi que des adultes relais comme à Mantes.

Des formules intégrées aux établissements : des ateliers sont mis en place : par exemple la maison des parents au collège H.-Wallon de Garges et au collège H.-Wallon de la Seyne-sur-Mer où le REAPP et une association sont intégrés au collège.

IX-Les dispositifs d'accueil et de remédiation spécifiques

Mis à part cinq sites et un département richement doté en sites GPV qui n'ont pas répondu à ces problématiques, le nombre de réponses est important. Celles-ci donnent la mesure des

problèmes que rencontre le système éducatif dans ces territoires. A la diversité des dispositifs répondant au terme générique de « remédiation », il faut rajouter leur utilisation croisée sur les sites même alors même qu'apparaissent en filigrane des politiques départementales.

L'adaptation et l'intégration scolaire (AIS), les modalités d'accueil et d'intégration des nouveaux arrivants constituent, avec « l'offre pédagogique classique » interne au collège (4^{ème} AS d'aide et de soutien et 3^{ème} INS d'insertion), les réponses dominantes. Il s'y ajoute un ensemble de mesures d'ordre pédagogique plus innovantes (collège de l'an 2000), de mesures de sociabilisation sans exclusion (classes d'inclusion ou SAS) ainsi que certaines mesures du dispositif MGI.

L'adaptation et l'intégration scolaire sont évoquées dans le premier degré à travers sa structure de prévention le **RASED (réseau d'aides spécialisées)** comme à Tours et au Havre mais aussi par sa structure d'accueil la **CLIS (classes d'intégration scolaires)** de nombreuses fois signalées comme à Sarcelles, au Havre, à Strasbourg, Metz, Saint-Etienne, Vénissieux, Vaulx-en-Velin, Lille/Roubaix/Tourcoing.

Cette action trouve son prolongement dans le second degré en **SEGPA (section générale et professionnelle adaptée)** comme à Saint-Etienne ou au sein d'**UPI (unité pédagogique d'intégration)** accueillant pour plusieurs établissements les élèves présentant un handicap mental) ce qui se fait à Tourcoing, à Strasbourg et à Saint-Etienne.

Chambéry fait état d'un accueil d'élèves dyslexiques et Rilleux-la-Pape des liens entre des écoles et un IME (institut médico-éducatif).

L'intégration des enfants et des jeunes nouvellement arrivés et non francophones pèse lourd dans ces territoires et prend différentes formes ; soit des classes dans le premier degré les **CLIN (classes d'initiation)** comme à Viry, Vénissieux, Lille/Roubaix/Tourcoing, Vaulx-en-Velin, Metz, Sarcelles, Saint-Dizier, Le Havre, Rouen, Argenteuil, Nîmes, Montpellier, soit des **CRI (cours de rattrapages intégrés)** comme à Saint-Etienne ou à la Seyne-sur-Mer.

Dans le second degré, la relève est prise par **les CLAD (classes d'adaptation)** comme à Vaulx-en-Velin, Mantes, Grigny, Evry, Belfort, Roubaix, Nîmes, Montpellier ; la réponse existe aussi sous forme de **classes non francophones** à Aubervilliers, Aulnay, Bondy, Clichy sous Bois, de modules FLE à Sarcelles et à Argenteuil. Ces classes peuvent exister comme à Mulhouse dans un lieu externalisé, ici l'espace ALPHA appelé la 29^{ème} école de Mulhouse.

Enfin des départements sont particulièrement impliqués dans l'accueil des enfants du voyage comme le Gard, l'Hérault, le Val d'Oise, l'Essonne.

Les réponses d'ordre pédagogiques classiques sont largement concentrées sur les 4^{èmes} AS et les 3^{èmes} INS comme à Mantes, Champigny-sur-Marne, Argenteuil, Sarcelles, Metz, Vénissieux, Viry, Evry, Grigny, La Duchère, Lormont, Lille/Roubaix/Tourcoing, Aubervilliers, Aulnay, Bondy, Clichy-sous-Bois, avec aussi des constantes départementales et souvent un cumul de ces mesures avec celles de l'intégration.

Les mesures innovantes se réfèrent en majorité au dispositif Collège de l'an 2000 comme les travaux croisés, les liaisons CM2/6^{ème} à Trappes et à Belfort, les sixièmes expérimentales, les ateliers de langages à La Duchère, les ateliers transversaux, le tutorat des élèves aux Mureaux.

Il faut signaler aussi les élèves acteurs de prévention à Trappes ou une 4^{ème} de découverte des métiers à Grigny.

Dans le domaine comportemental, un certain nombre de mesures sont évoquées, alternatives ou préparatoires à la classe relais : le Sésame à Trappes, une classe SAS à Vaux-en-Velin ou une classe d'inclusion à Viry. Ces mesures visent à traiter les cas difficiles en interne en évitant l'exclusion.

Enfin, en amont et en aval du système éducatif, il faut noter des mesures concernant l'accueil avant d'entrer dans le système, comme les classes passerelles à Nantes et Montpellier, ou répondant aux tentatives de sorties sans qualification par la MGI, comme le GAIN (groupe d'aide à l'insertion) et une CLIPPA (classe d'initiation préprofessionnelle par alternance) à Vénissieux.

Conclusion

Cette étude permet de mettre l'accent sur les concentrations de difficultés du système éducatif au sein des périmètres des GPV.

Elle souligne le très important degré de correspondance entre les cartographies de l'Education nationale et celle de la politique de la ville en matière de GPV.

Les éléments de réponses en terme de classes-relais et d'opération « Ecole ouverte » sont moins probants dans les correspondances géographiques et présentent davantage d'inégalité, pointant ainsi les difficultés d'ancrage d'opérations fondées sur le volontariat et qui n'ont pas toujours trouvé leur place au sein du projet d'établissement.

Les CESC, en tant qu'outils de qualité éprouvés en matière de prévention des conduites à risques, de pilotage d'établissement et de construction du partenariat, mériteraient un meilleur développement dans ces territoires.

La question de la relation aux parents est très présente avec des réponses internes au système et beaucoup de partenariat.

Pour l'année de mise en place des classes à PAC, force est de constater que dans ces territoires, leur concentration est plus importante dans les écoles que dans le second degré.

L'extrême diversité des réponses en matière de remédiation rend compte des difficultés croisées de ces populations scolaires en terme d'étude, de comportement et, pour une partie, d'intégration à la société française.

Par ailleurs, les réponses en matière de santé illustrent, qu'au-delà de quelques partenariats circonscrits, il y a peu de réelles mises en réseaux et que les problèmes de santé détectés par le système éducatif ne sont pas toujours relayés de manière satisfaisante (santé mentale entre autres).

Synthèse de l'enquête rédigée par Jocelyne Leydier

Annexe n° 6 – Traitement de l'enquête adressée aux directeurs de GPV

1-Rappel

Le présent questionnaire a été adressé aux seuls GPV dont le directeur était nommé à la mi novembre 2001, soit en 37 exemplaires. Le traitement a été fait courant janvier en vue de la réunion nationale du 28 janvier 2002, sur la base de 12 réponses.

Cet échantillon, qui ne recouvre que 24% des situations, n'est pas représentatif, mais la mission :

- a bien conscience qu'il était difficile et lourd pour des directeurs nouvellement nommés de le remplir rapidement ;
- souhaitait en faire un premier traitement pour le regroupement du 28 janvier ;
- recherchait au-delà du rendu factuel, une occasion de rapprochement inter-institutionnel entre les directeurs de projet les plus récemment nommés et les partenaires éducatifs.

II-Les items traités

Les 2 premiers items, parce qu'identitaires n'ont pas été traités, ainsi qu'une partie du n° 5 sur les établissements. Ont donc été traités :

- le n°3 sur les contrats de ville ;
- le n°4 sur le CEL et les autres contrats ;
- la partie du n°5 relative aux associations et à l'université ;
- le n°6 sur les GPV ;
- le n°7 sur les propositions.

III-Analyse

3-1.Les contrats de ville

1) A part, un cas de signature en 1999 et deux en 2002, la majorité l'a été en 2000 (la moitié) et le reste en 2001.

2) 75% affichent un diagnostic, en général largement multi-partenarial avec en point central la ville et l'Etat, mais aussi ponctuellement (17% des cas chaque fois) le FASILD, la CAF, les bailleurs sociaux, les autres collectivités locales, les agences d'urbanismes).

3) Les indicateurs éducatifs ne se retrouvent que dans 3 sites, c'est-à-dire que dans 25% des cas, et émanent de l'Education nationale, mais aussi de la mission locale, du GIP ou d'un cabinet extérieur.

4) Les priorités éducatives offrent une palette si large et si diversifiée que, sur 21 items recensés, il est difficile d'opérer des regroupements, sinon à distinguer : **des objectifs** : la réussite scolaire (4) - **de la méthodologie partenariale** : la recherche de cohérence (3)- **des réponses par outils** (4) alphabétisation, formation, GRH - **des projections sur de nouveaux systèmes** (2) pôle universitaire et maison de l'innovation - **un ciblage sur des publics** (2), jeunes et parents, mais aussi l'éducation à la citoyenneté ou la remise à niveau des bâtiments.

5) Les partenaires mobilisés sur le champ éducatif recourent ceux ayant contribué au diagnostic.

6) Il existe très peu de conventions thématiques sur l'éducation : Le Havre, Maubeuge, Grigny et Grenoble.

7) En ce qui concerne les articulations avec les autres thématiques, sont évoquées la correspondance exacte avec le cœur de cible du GPV (Grigny/Viry), la globalité des choix politiques (Grenoble), la transversalité établie par l'équipe MOUS et la recherche de cohérence entre les dispositifs (Le Havre).

3-2.Le CEL et les autres contrats

1) **Les CEL** : 75% des sites en ont un signé un et les 25% restant sont en projet.

2) 80% sont signés à l'échelle du contrat de ville ou des communes, 10% évoquent les quartiers, 10% l'échelle du GPV.

3) L'élaboration d'un diagnostic est à signaler dans 4 cas sur 10. La méthodologie qui est évoquée, porte sur des groupes de travail, des commissions, des enquêtes.

4) Au-delà d'enjeux spécifiques sur le péri-éducatif, l'enjeu le plus fréquemment évoqué reste **la mise en cohérence entre les temps scolaires et péri-scolaires** avec un accent particulier mis par Grigny/Viry, au sein d'enjeux multiples sur les droits et la place des jeunes.

5) Aux titres de difficultés sont évoquées souvent la relation avec l'Education nationale, la difficulté à avoir de bons indicateurs, le peu d'implication du GPV sur la question éducative, les problèmes financiers, la difficulté à clarifier le rôle de l'éducatif.

6) Aux titres des réussites, il est rassurant de retrouver une symétrie avec les difficultés évoquées, l'amélioration du dialogue avec le partenaire de l'Education nationale, la définition des objectifs, le bon fonctionnement des comités de pilotage.

7) Les axes prioritaires sont d'ordre méthodologique (agrandir le CEL à l'agglomération, travailler au partenariat, améliorer les cohérences, cibler sur les quartiers du GPV) ou recouvrent des objectifs comme la prévention de l'adolescence, la lutte contre la violence. Près de 60% des CEL sont en évaluation ou en cours, pour d'autres l'évaluation est annoncée comme prématurée.

8) Les dispositifs évoqués vont de l'évaluation du CEL à celle du contrat de ville et du GPV avec, comme outils, un travail par échantillon de population (Strasbourg) et la formation des services de la ville et des partenaires (Champigny-sur-Marne).

9) La communication par plaquette est rare (Grigny) mais les réunions sont évoquées 4 fois comme outil de communication.

10) **Les CLS** : tous les sites ont un CLS - 4 sur 12, soit 33%, annoncent un volet **éducation** -. Le périmètre est en dominante celui de la commune avec, pour Le Havre, un projet d'extension à l'agglomération et, au Creusot et à Mantes, l'évocation du territoire du GPV.

11) Les CTL, les CE et les CLAS se retrouvent quasiment partout sauf à Strasbourg pour le CTL et à GRENOBLE pour les CLAS.

3-3. Les réseaux

Ne sont évoqués ici que les réseaux universitaires et associatifs.

- 1) L'ensemble des sites dispose d'une université, d'un IUT ou de son antenne. Seule Grenoble fait état de la relation avec l'université, alors que Mantes escompte un déplacement de certains locaux de l'université de Saint-Quentin-en-Yvelines sur le site GPV, sans succès à cette heure.
- 2) Sur le plan associatif, l'ensemble des sites évoque les relations avec les réseaux associatifs culturels, socio-éducatifs et sportifs, sauf Maubeuge et saint-Etienne. La notion de réseau constitué semble avoir conditionné la réponse, car les associations y font travail important.
- 3) L'articulation entre le réseau scolaire et les réseaux associatifs se fait dans le péri-scolaire et le para-scolaire et dans le cadre du CEL.

3-4. Le projet éducatif dans le projet GPV

- 1) Six territoires GPV ont **un projet éducatif spécifique**, même si la préoccupation éducative est fortement présente dans 8 conventions, 3 renvoient au contrat de ville : de façon générale, beaucoup soulignent la continuité, voire la fusion, avec le volet éducation du contrat de ville. Un directeur remarque toutefois que le GPV, par son enveloppe financière, rend possibles des restructurations d'établissements, et, par les crédits de fonctionnement, permet une plus grande ambition pour le projet éducatif. Une réponse renvoie au REP (celui-ci recouvrant « plus ou moins » le GPV). Deux projets (Strasbourg, Creil) sont en cours d'élaboration.
- 2) Il existe **une personne chargée plus particulièrement de l'éducation** dans 4 équipes GPV : à signaler que l'une d'entre elles (Grenoble) est mise à disposition par le rectorat et intégrée à l'équipe opérationnelle du GPV. Une ville (Argenteuil) fait état de difficultés importantes : plusieurs chargés de mission/projet social « se sont cassés les dents » (le poste n'est actuellement pas pourvu). Deux sont en cours de recrutement (un chargé de mission à Strasbourg, et un « responsable cœur de cible » à Grigny).
- 3) **A l'origine du projet**, les élus sont cités 7 fois, l'IA 3 fois, le sous-préfet 2 fois, le directeur de GPV 1 fois (il y a des doubles réponses et 4 non-réponses).
- 4) **Les partenaires** : il semble y avoir eu confusion entre partenaires financiers et partenaires opérationnels. Les réponses semblent donc difficilement exploitables. Une chose toutefois à remarquer : la PJJ et le FASILD ne sont chacun cités qu'une fois. Une ville souligne le peu d'implication de l'Etat et des services publics.
Les partenaires se retrouvent dans les diverses formes d'organisation mises en place - ou à venir - pour le pilotage du GPV, certains dans les réunions CEL. Des groupes de travail spécifiques ont été mis en place dans 6 sites, un autre se confond avec le groupe thématique CV, un autre est en réflexion.
- 5) **Les difficultés rencontrées dans la démarche d'élaboration** du projet sont très diverses car très dépendantes des situations locales. Elles sont repérées comme liées :
 - soit à la taille du territoire ou au nombre important des partenaires qu'il faut associer ;

- soit aux moyens humains et financiers nécessaires pour mettre en place une équipe de projet ;
- soit au partenariat (difficulté à faire admettre aux communes ou à l'Education nationale la légitimité du GPV, ou par exemple à obtenir des données statistiques de l'Education nationale) ;
- soit à la méthodologie (élaboration du diagnostic, analyse des problèmes, articulation GPV/CEL/contrat de ville, etc.).

Les réussites sont donc liées à la résolution d'une ou plusieurs de ces difficultés : 4 réponses seulement, et, à chaque fois, la « réussite » est repérée comme avancée du partenariat (progression du dialogue et de la confiance avec l'Education nationale, reconnaissance du positionnement du GPV par rapport à la question éducative).

6) **Un diagnostic** a été réalisé dans 5 sites, essentiellement à partir des résultats scolaires (diagnostics REP ou des chefs d'établissement, résultats des évaluations ou du brevet) ou en repérant le nombre de jeunes sans solution. Deux diagnostics sont en cours (Trappes, Strasbourg). Deux sites (Le Havre, Argenteuil) renvoient au diagnostic effectué dans le cadre du contrat de ville.

7) **Axes prioritaires du projet éducatif**

- Lutte contre l'échec scolaire (3) et plus particulièrement contre le décrochage (5), par la stimulation du partenariat (Grigny, Mantes, Trappes, Le Creusot ; à Grenoble : mise en place de la veille éducative).
- Développement des activités socio-éducatives : 4 (Grigny, Le Creusot, Saint-Etienne, Trappes).
- Recherche de cohérence et de « continuité éducative » : 2 (harmonisation CEL/REP à Grenoble, élaboration d'un CEL à Trappes).
- Soutien à la fonction parentale : 2 (Le Creusot, Saint-Etienne).

Il y a aussi des projets particuliers.

- Repenser le maillage scolaire du territoire urbain (Saint-Etienne).
- Gestion des ressources humaines et amélioration des conditions de travail (Grigny) ;
- alphabétisation, formations pour favoriser l'accès à l'emploi, création d'un pôle universitaire (Mantes).
- Projet pédagogique sur une « culture de ville ».
- Construction d'outils : Maison de l'innovation (Grigny), étude sur une Cité des Métiers (Grenoble).

8) **Articulation avec les autres thématiques**

5 réponses soulignent la nécessité de cette articulation, ainsi que l'impact qu'auront sur la question éducative les actions engagées au titre du renouvellement urbain (volonté de renforcer la mixité sociale, évolution de l'habitat), du renforcement des services publics, de la programmation d'équipements éducatifs. 5 ne répondent pas à cette question, deux reconnaissent que les relais restent à trouver.

Peu de réponses sur la mobilisation des politiques de droit commun, sauf pour dire que celle-ci est insuffisante.

9) **Participation des parents** : les réponses sont en général positives (7), mais elles manifestent plutôt du désir de travailler à cette question et une certaine insatisfaction devant

les modalités actuelles, considérées comme insuffisantes. Les parents, quand ils sont associés (5 réponses), le sont par l'intermédiaire des instances d'organisation générale du projet, ou de groupes d'habitants, d'associations de parents d'élèves, d'adultes-relais, ou encore par le canal d'une enquête.

Même chose pour **la participation des jeunes** eux-mêmes, encore plus insatisfaisante et à l'état de projet pour plusieurs sites. Une ville fait état d'un conseil consultatif, une autre des conseils de délégués d'un collège, une autre du relais effectué par les animateurs.

10) **Modalités d'évaluation** : prévues partout, elles ne sont à peu près définies que dans 2 sites. Les directeurs en affirment la nécessité, mais c'est, pour la plupart d'entre eux, une phase ultérieure du projet.

11) Même chose pour **les formations d'acteurs** : certaines sont toutefois déjà engagées dans le cadre du CEL. Les formations prévues (3 sites) sont le plus souvent : des formations spécifiques (des enseignants, des acteurs sportifs, des animateurs jeunesse), des échanges de pratiques professionnelles, des formations inter-institutionnelles sur des sujets communs et transversaux.

12) Sur **la communication** : très peu de réponses, cela ne semble pas constituer une préoccupation majeure. Un seul GPV (Grigny) a fabriqué une plaquette d'information sur le projet. Un autre (Grenoble) a prévu une réunion de tous les enseignants du territoire GPV pour les informer des transformations en cours, l'objectif étant de les impliquer dans un travail de sensibilisation à l'architecture.

3-5. Les remarques et demandes

Exprimées par 6 sites seulement.

Sur le fond :

- des nécessaires clarifications entre le fonctionnement des GPV, CEL et services villes sous-tendent la question de la multiplicité des structures et la recherche de cohérence autour du concept de PEL (Strasbourg) ;
- la demande de soutien par la hiérarchie de l'Education nationale sur les thèmes cruciaux du territoire ;
- mise en place d'un partenariat local et échange de données ;
- évolution par rapport à la pédagogie classique.

Sur les expériences :

- classes de villes ;
- Lire la ville ;
- classes relais ;
- convention EN/police ;
- écoles de la deuxième chance ;
- collèges innovants.

Annexe n° 7 – Visites

1) Sites visités

- Grigny/Viry-Lille/Roubaix/Toucoing
- Les Mureaux-Sarcelles-Clichy/Monfermeil
- Lyon-Grenoble-Tours
- Mantes-Bordeaux-Mulhouse-Strasbourg
- La Seyne-sur-Mer-Nîmes-Rennes-Nantes-Belfort
- Genevilliers/Villeneuve-la-Garenne-Le Havre
- Saint-Etienne-Saint-Dizier

2) L'organisation des visites

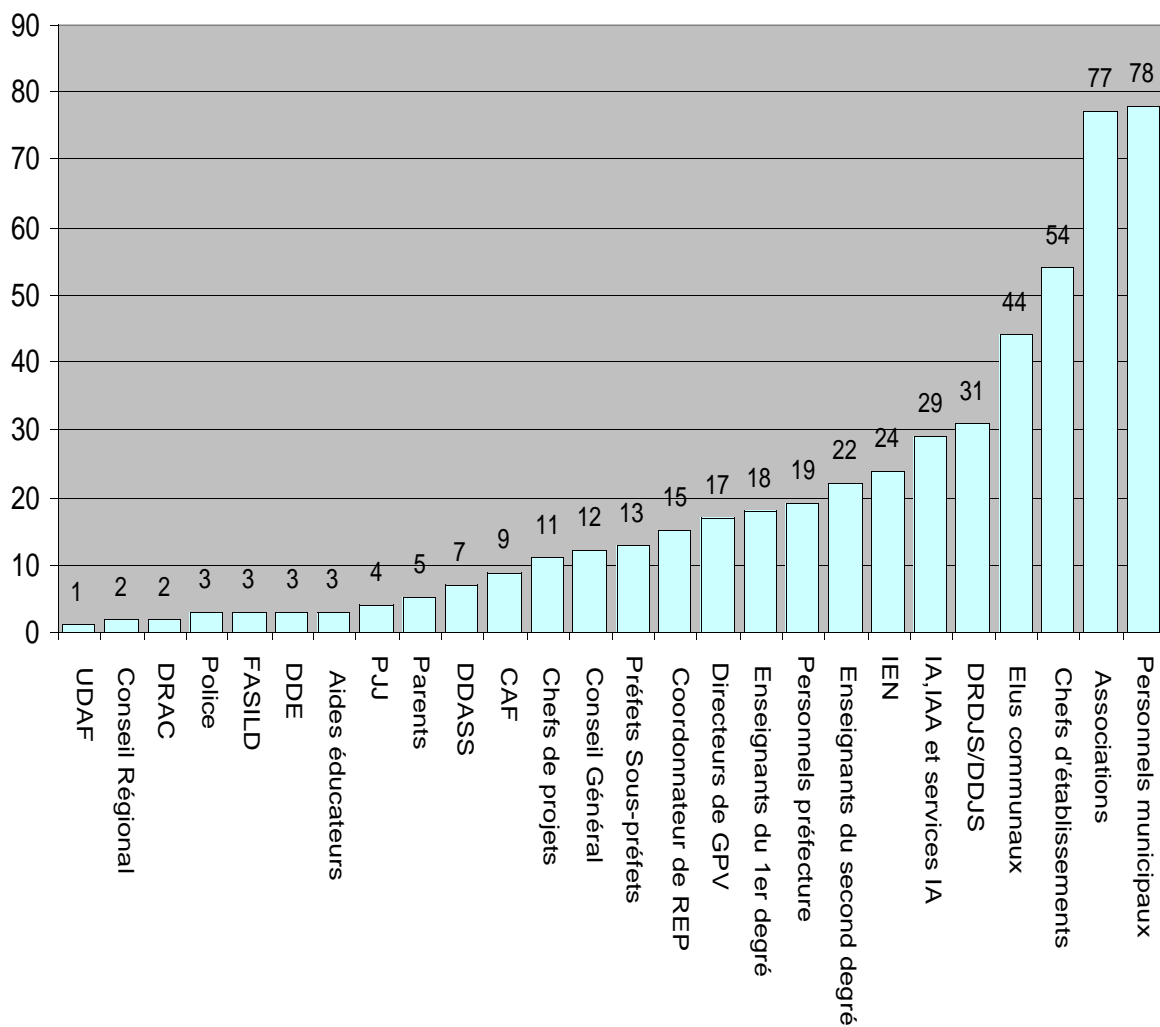
L'organisation de ces journées a été réalisée conjointement par la DIV-Mission des Grands Projets de Ville et par les préfetures, avec les inspections académiques.

3) Les partenaires rencontrés

L'analyse réalisée sur 19 des 21 sites visités permet de dire que la mission a rencontré 507 personnes réparties en 25 appartenances différentes (cf. le tableau et le graphique suivants).

Institutions et personnels présents	1 à 9 fois	10 à 19 fois	20 à 29 fois	30 fois et plus
UDAF	1			
Conseil Régional	2			
DRAC	2			
Police	3			
FASILD	3			
DDE	3			
Aides éducateurs	3			
PJJ	4			
Parents	5			
DDASS	7			
CAF	9			
Chefs de projets		11		
Conseil Général		12		
Préfets Sous-préfets		13		
Coordonnateur de REP		15		
Directeurs de GPV		17		
Enseignants du second degré		18		
Personnels préfecture		19		
Enseignants du 1er degré			22	
IEN			24	
IA,IAA et services IA			29	
DRDJS/DDJS				31
Elus communaux				44
Chefs d'établissements				54
Associations				77
Personnels municipaux				78
TOTAL	42	105	75	284

Répartition des institutions et personnels rencontrés au cours des rencontres sur site



Annexe n° 8 – Liste des personnes auditionnées

Ministère délégué à la ville

- Monsieur Bartolone, ministre délégué à la ville.
- Monsieur Yvin, directeur de cabinet.
- Madame Brévan, déléguée interministérielle à la ville.
- Monsieur Touchefeu, chef de la mission GPV à la délégation interministérielle à la ville.
- Monsieur Guillaumin, chargé de mission à la mission GPV de la délégation interministérielle à la ville.
- Mme Joseph, chargée de mission à la mission GPV de la délégation interministérielle à la ville.
- Monsieur Navarro, chargé de mission « services publics » à la délégation interministérielle à la ville.
- Monsieur Bourrieau, chargé de mission « jeunesse » à la délégation interministérielle à la ville.
- Monsieur Goepfert, chargé de mission « éducation » à la délégation interministérielle à la ville.

Ministère de l'Éducation nationale

- Monsieur Hussenet, directeur de cabinet adjoint.
- Monsieur Digne, conseiller technique.
- Monsieur Tran, conseiller technique.
- Monsieur Dupavillon, chargé de mission auprès du ministre.
- Madame Heinrich, présidente du comité national anti-violence scolaire.
- Monsieur de Gaudemar, directeur de l'enseignement scolaire (DESCO).
- Monsieur Abécassis, chef de service à la DESCO.
- Monsieur Chaintreau, chef de la mission artistique et de l'action culturelle.
- Madame Vaillé, présidente du Conseil national de l'innovations pour la réussite scolaire (CNIRS).
- Madame Bouisse, chef du bureau des écoles (DESCO A1).
- Madame Maccario, bureau DESCO A1.
- Madame Bargas, bureau de la formation professionnelle initiale, de l'apprentissage et de l'insertion (DESCO A7).
- Madame Courteix, chef de la mission de l'adaptation et de l'intégration scolaire.
- Madame Neulat, chef du bureau de l'action sanitaire et sociale et de la prévention (DESCO B4).
- Madame Raynaud, chef du bureau de la réglementation et de la vie des écoles et des établissements (DESCO B6).
- Madame Dessagne, chef du bureau politique de la ville, DPD.
- Monsieur Hébrard, inspecteur général.
- Monsieur Guérin, chargé de mission à l'inspection générale.

Ministère de la jeunesse et des sports

- Madame Matthieu, directrice de la jeunesse.

Commissariat général au plan

- Madame Labadie, chargée de mission au service des affaires sociales.

FASILD

- Madame Bac, chargée de mission.

Associations

ANDEV

- Monsieur Oudot, président.

CEMEA

- Monsieur Dromain, chargé de mission CEL.
- Monsieur Ouaraouar, chargé de mission ville.
- Monsieur Picard, responsable département des politiques éducatives.

Francas

- Monsieur Durand, président.
- Monsieur Deplanque, délégué général.

Association « Génériques »

- Monsieur El Yazami, délégué général

Ligue de l'enseignement

- Madame Costa-Lascoux, présidente.
- Monsieur Bac, responsable du secteur enseignement.
- Monsieur Favey, secrétaire national à l'Education

Réseau Français des Villes Educatrices

- Monsieur Bourcier, président

Fédérations de parents d'élèves

FCPE

- Madame Hamana
- Monsieur Lambrecht
- Monsieur Moysset

PEEP

- Monsieur Janet, président.

Fédérations syndicales

FSU

- Monsieur Becker
- Madame Cahouet
- Madame Groison
- Madame Montanant

SGEN-CFDT

- Monsieur Douaire
- Madame Piécuch

UNSA

- Madame Daisson-Verduron
- Monsieur Gonthier
- Monsieur Pouilhe

Chercheurs et architectes

- Madame Bordet, psychosociologue, chargée de recherches au CSTB.
- Monsieur Gili, architecte.
- Madame van Zanten, chargée de recherches au CNRS.

Responsables locaux

- Monsieur Casamiquela, directeur de la Mission Locale de l'Orléanais.
- Monsieur Desbrosses, inspecteur de l'Education nationale-Orléans
- Monsieur Ghabra, ACM Formation-Orléans.
- Madame Richard, directrice de l'ADAMIF-Orléans (Association départementale d'accueil des migrants et de leur famille).
- Madame Tellier, directrice de l'APLEAT-Orléans (Association pour l'écoute et l'accueil des toxicomanes).
- Monsieur Valliès, Service Départemental de Prévention Spécialisée-Loiret