

La Communitale

La lettre d'information des directeurs de l'éducation

n° 36/mars 2006 - 3 numéros par an - www.andev.com.fr

SOMMAIRE

02 DOSSIER

- 02 Le programme local de réussite éducative : un dispositif de plus au service de la politique éducative territoriale?
- 02 Réussite éducative, CEL, CTL, CLAS et autres dispositifs : quelles articulations?
- 05 Programme locaux de réussite éducative : des interrogations et des exemples de projets
- 07 Le métier de coordonnateur
- 09 Un exemple : les missions de coordonnateur de PEL à Nanterre

10 CONGRÈS DE L'ANDEV

- 10 Synthèse des actes du congrès «École, culture et territoires : comment articuler les politiques éducatives et culturelles?»

19 ACTUALITÉS

- 19 Éducation prioritaire : la réforme des ZEP
- 21 La circulaire sur la répartition des charges intercommunales, un prétexte pour redéfinir le financement de l'enseignement privé?
- 23 Le système d'information du premier degré

édito



Claudine Paillard,
présidente de l'Andev

En mars 2006, si l'on cherche des données concernant les conséquences des violences urbaines pour les écoles, on trouve très peu d'information sur les sites ministériels de l'Éducation nationale ou de l'Intérieur, comme si déjà les événements plus récents occultaient ces faits. Pourtant, fin novembre les estimations portaient sur des dégradations importantes puisqu'elles concernaient 255 sites scolaires : 49 lycées, 92 collèges, 106 écoles et, dans 20 % des cas, ces dégradations avaient perturbées le fonctionnement des classes.

Sans revenir sur l'analyse de cette « crise des banlieues », qui a d'ailleurs aussi largement concernées les villes moyennes, et sur les interprétations souvent confuses pour expliquer les raisons de dégradations des écoles, hauts lieux de « l'égalité des chances », il faut souligner la forte implication des communes, que ce soit pour prendre des décisions à caractère social ou culturel au profit des quartiers concernés ou tout simplement pour remettre en état au plus vite le patrimoine. Nombre de directeurs(trices) d'éducation ont été mobilisé(e)s à cette occasion et, déjà, de nombreuses écoles peuvent fonctionner de nouveau dans des conditions optimales.

On peut lire la réforme des ZEP à l'éclairage de cette crise. Cette réforme a l'important avantage de relancer la dynamique de l'éducation prioritaire en remettant l'accent sur les établissements en difficulté. Peu de place est cependant laissée à l'implication du local et particulièrement des communes dans cette volonté de relance.

Au moment où les communes jouent un rôle central dans la mise en place des programmes locaux de réussite éducative qui s'adressent aux mêmes enfants et jeunes, on ne peut de nouveau que déplorer l'étanchéité entre les différents dispositifs et les difficultés de l'Éducation nationale à véritablement agir avec les partenaires locaux.

Le programme local de réussite éducative : un dispositif de plus au service de la politique éducative territoriale ?

Les Programmes locaux de réussite éducative (PLRE), dispositifs de réussite éducative (PLRE) prévus par la loi de cohésion sociale n° 2005-32 du 18 janvier 2005, se mettent progressivement en place. Ils sont souvent portés par les directions de l'Éducation ou les équipes contrats de ville en lien avec le secteur éducation. La réussite éducative vient compliquer encore l'architecture déjà fragile des différents dispositifs opérationnels au service de la politique éducative territoriale, et de nouvelles articulations doivent être trouvées.

Si on dispose pour l'instant de peu de données sur les projets retenus, les informations connues de l'Andev montrent que les thématiques de travail reviennent d'une ville à l'autre, tandis qu'au contraire les méthodologies mises en œuvre sont très diverses car liées à l'organisation préexistante dans les quartiers. Selon le même modèle que le CEL et la veille éducative, le dispositif s'appuie sur la notion de coordination et sur le recrutement d'un coordonnateur. Les « Premières rencontres nationales des PEL » organisées à Brest ont permis de faire le point sur ce métier émergent.

Réussite éducative, CEL, CTL, CLAS et autres dispositifs : quelles articulations ?

Comment s'y retrouver dans la pléthore des dispositifs contractuels ou non visant à mettre en œuvre la politique éducative territoriale ? Y a-t-il une hiérarchie dans cette multitude, qu'est-ce qui rassemble ces dispositifs et les différencie ?

Des dispositifs dotés de fortes proximités

Tous ces dispositifs ont des proximités méthodologiques

Ils font tous référence à des méthodologies de pilotage par projets avec des étapes de mises en œuvre bien repérées : état des lieux, diagnostic partagé, programme d'actions, bilan, évaluation, et à des logiques transversales et partenariales. Il s'agit de rassembler sur le territoire communal ou intercommunal plusieurs partenaires pour développer des réflexions, des actions ou un programme d'actions autour de questions éducatives.

Ces dispositifs ont donc pour eux de favoriser des cultures communes entre institutions et acteurs de l'éducation, de rassembler les moyens autour d'objectifs définis ensemble.

Ils ont tous aussi en commun de devoir, selon les textes, être articulés les uns aux autres

Cette incitation est récurrente, et revient comme un leitmotiv. Plus les dispositifs s'ajoutent les uns aux autres, plus les textes, en utilisant un vocabulaire varié (en lien étroit, s'intégrant à...), incitent à ce qu'ils soient cohérents entre eux. Ils restent cependant imprécis sur le mode d'emploi à mettre en œuvre pour y parvenir. Quelques exemples :

— les CLAS : selon la circulaire du 22 juin 2000, c'est un dispositif unique en matière d'accompagnement scolaire. Il se substitue ainsi aux contrats locaux d'accompagnement scolaire et aux réseaux solidarité école pour organiser les actions d'accompagnement à la scolarité en dehors du temps scolaire. La circulaire du 21 mars 2002 précise que ce dispositif doit s'articuler non seulement avec les projets d'écoles et d'établissements mais aussi avec les autres actions en faveur des enfants des jeunes et de leurs familles, et notamment avec le Contrat éducatif local, la veille éducative, le Réseau d'écoute et d'appui des parents et contribuer à la mise en œuvre du Projet éducatif local ;

— la veille éducative : elle est désormais « fondue » au programme local de réussite éducative. La veille éducative doit être conduite en « lien étroit » avec les actions menées dans le cadre du Contrat éducatif local, de la prévention de la délinquance, du comité d'éducation à la santé, du Contrat local de sécurité ;

— le Contrat temps libres : institués par la circulaire CNAF du 6 mars 1998, les CTL ont précédé les autres dispositifs. Ils ont un lien de parenté étroit avec les CEL puisque, comme eux, ils visent à la complémentarité des acteurs éducatifs. La forte proximité entre les objectifs des CTL et CEL a permis à certaines communes de rassembler les deux dispositifs en un seul et de faire financer par le CTL des actions prévues dans le CEL. Le CTL étant alors le moyen majeur pour financer le CEL ;

— le Programme local de réussite éducative (PLRE) : la circulaire de février 2005 précise que « si la cohérence avec les dispositifs existants apparaît évidente (CEL, CLAS, contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaires, Contrat enfance, Contrat temps libres, Réseau d'écoute et d'appui des parents, ateliers santé ville), cette politique n'a pas vocation à s'y substituer » ;

— les Programmes personnalisés de réussite éducative : ce dispositif interne Éducation nationale prévoit l'articulation avec les autres temps selon des termes frileux : « Le PR peut intégrer des activités existant hors du temps scolaire, en particulier dans le cadre du dispositif de réussite éducative, qui peuvent être utiles ou complémentaires. Ces activités n'ont pas un caractère obligatoire ».

On comprend bien les fondements de cette « incantation textuelle » à la cohérence. En effet, ces dispositifs concernent (à peu près) les mêmes publics, même si certains (CEL, CTL) sont plus généralistes que d'autres.

Enfin, les logiques financières et de bonne utilisation des ressources humaines conduisent naturellement à rechercher une cohérence entre ces actions.

■ La place des CEL

La distinction PEL-CEL

Après avoir été souvent sujette à confusion, la distinction entre le PEL et le CEL apparaît désormais plus clairement. Le PEL est l'aboutissement d'une réflexion générale sur un territoire visant à définir les grandes orientations de la politique éducative pour ce territoire et pour une durée déterminée. En réalité, on trouve deux types de PEL : des PEL qui sont essentiellement porteurs des objectifs de la seule politique éducative communale et des PEL qui, au contraire, visent une véritable politique territoriale mettant en perspective l'ensemble des objectifs éducatifs des partenaires concernés. Certains de ces PEL rassemblent bien les orientations des différents acteurs mais sur des champs d'intervention limités, d'autres au contraire sont si globaux qu'ils ne peuvent faire que l'objet d'un consensus partenarial.

Le CEL est un des outils opérationnels qui permet de mettre en œuvre un ou des objectifs prévus dans le PEL. Les actions qu'il prévoit sont en principe partenariales, mais elles peuvent aussi ne concerner que la commune, qui s'impose ainsi à elle-même les moyens d'actions de sa politique. Les actions concernent les différents temps de vie de l'enfant en principe sur les tranches d'âge de 2 à 16 ans.

Selon les textes, c'est le CEL qui apparaît comme l'outil fédérateur des autres contrats de la politique éducative

En effet, la circulaire interministérielle du 25 décembre 2000 a renforcé l'impact du CEL. Le CEL était alors bien envisagé comme un contrat intégrant l'ensemble des autres politiques éducatives contractuelles. À l'inverse, les textes sur les autres dispositifs visent tous leur coordination avec le CEL.

Cette « suprématie » affichée du CEL résulte probablement d'une véritable volonté en 1998 de rendre lisible et simplifier la politique éducative territoriale et de renforcer le pouvoir de coordination du maire dans ce domaine.

■ Des articulations opérationnelles et politiques complexes

Que faut-il articuler ?

Tout d'abord, que s'agit-il réellement d'articuler ? Parle-t-on de l'articulation des contenus (on cherche alors à ce que les visées des actions aillent dans le même sens ou pour le moins ne soit pas opposées), des fonctionnements, des modes d'organisation ?

En fait, qu'il s'agisse des niveaux de pilotages, des positionnements institutionnels, des publics considérés comme prioritaires... on est bien obligé de constater que, malgré cette apparente volonté intégrative, chaque dispositif répond à une logique interne propre.

Des logiques financières et temporelles diverses

Les modalités financières de chacun de ces contrats sont spécifiques. Ainsi, pour le CEL, le financement (même de plus en plus limité...) par les services déconcentrés s'effectue *a posteriori* sur présentation de bilans, tandis que, pour les CTL, c'est la prise en compte d'un pourcentage des dépenses nouvelles effectuées par la commune dans le cadre des actions contractuelles qui est la base de référence. Enfin, pour le programme local de réussite éducative, le financement est accordé *a priori* sur dossier et après signature de la convention avec la préfecture. Les financements étant versés à l'établissement d'appui (caisse des écoles, CCAS...).

Par ailleurs, ces contrats ont souvent des temporalités différentes, trois à cinq ans pour les CEL, trois ans pour les CTL pouvant être reconduits par avenant d'un an, une année pour le PLRE.

Une telle diversité si elle induit évidemment une complexité de gestion administrative, ne facilite pas non plus la cohérence des contenus et leur articulation.

Des publics et des territoires différents

De même, du côté des publics concernés, pas de cohérence. Pour ce qui concerne les âges, par exemple, le CEL concerne les 2/16 tandis que le Contrat enfance s'adresse au 2/6 et le CTL au 6/12...

De même, si le CEL et le CTL peuvent s'adresser à tous en mettant en place des actions spécifiques sur certains territoires ou auprès de certains type de publics, la veille éducative, elle, concerne les « décrocheurs » sur le territoire concerné tandis que la réussite éducative, les enfants en difficulté des quartiers prioritaires. Difficile de ne pas s'y perdre.

Les temps de l'enfant pris en compte

Le CTL ne s'intéresse qu'aux temps libres de l'enfant, alors que le CEL ainsi que le programme local de réussite éducative peut concerner l'ensemble de ses temps de vie.

■ Le PLRE, cohérence ou désarticulation ?

Une articulation surtout nécessaire avec les actions de droit commun

Afin de donner un sens à cette architecture globale, certains considèrent que la réussite éducative serait le volet discrimination positive des CEL, comme les CEL sont parfois le volet éducation des contrats de ville. En réalité, les CEL ont déjà bien souvent un axe développant des actions spécifiques auprès des enfants des quartiers prioritaires, et la réussite éducative ne s'y inscrit pas toujours aisément.

En effet, le PLRE est décalé par rapport aux dispositifs contractuels de la réussite éducative. D'une part, son champ d'intervention, social, psychologique, sanitaire est plus large que celui de la plupart des CEL. D'autre part, son entrée par l'action individuelle et la réussite individuelle va surtout

conduire à rechercher une étroite articulation par rapport aux actions de droit commun existant dans ces domaines. C'est cette articulation fine avec les travailleurs sociaux, enseignants, professionnels des RASED, des CMPP... qui est primordiale et est un enjeu pour la réussite du dispositif.

Un nouveau positionnement de la collectivité territoriale

Dans le cadre du CEL, le maire est en situation de pilotage sur son territoire et les groupes de pilotage départementaux dont les textes prévoient qu'ils ont un rôle d'orientation fonctionnent peu.

En revanche, pour ce qui concerne les CTL, comme pour les Contrats enfance, le maire se trouve en situation de négociation, parfois difficile, avec les CAF qui disposent des moyens d'imposer leurs propres objectifs aux communes qu'elles financent.

Quant aux CLAS, le pilotage en est départemental.

Avec le Programme local de réussite éducative, la situation est complexe du fait du passage obligé par une structure juridique spécifique et de la constitution d'un conseil local de réussite éducative qui, bien que présidé par le maire, est composé d'une majorité de personnes désignées par l'État. Les modalités de négociations et d'évaluation du dispositif font apparaître une place importante de l'État dans le pilotage de celui-ci, laissant surtout à la collectivité locale l'initiative de la mise en œuvre.

Ainsi, l'ensemble des outils opérationnels au service de la politique éducative territoriale semble apparaître aujourd'hui plutôt comme enchevêtrement technocratique de dispositifs sinon contradictoires au moins dont la cohérence est peu lisible, y compris pour les professionnels avertis, alors même que l'esprit de la politique contractuelle est de rassembler les partenaires pour assurer une cohérence territoriale. Ces outils semblent avoir été construits au fur et à mesure des problématiques que l'État a souhaité mettre en avant, sans qu'une vision globale et interministérielle soit toujours présente. Aussi, aujourd'hui, ce que les collectivités locales souhaitent c'est qu'il existe un véritable souci de continuité dans les politiques conduites sachant que, dans le secteur de l'éducation particulièrement, c'est avec le temps qu'il faut compter pour que des actions aient un sens et un impact sur le public qu'elles visent.

Programmes locaux de réussite éducative : des interrogations et des exemples de projets

Dans le cadre du travail des réseaux régionaux, différents débats ont eu lieu permettant aux directeurs d'éducation d'exprimer leurs nombreuses interrogations concernant le dispositif de réussite éducative. Nous avons ainsi pu recueillir des éléments de mise en place des dispositifs dans un certain nombre de communes et nous remercions les collègues qui nous ont transmis leurs informations. Il apparaît que si les contenus des PLRE reprennent souvent les mêmes thématiques, les méthodes de travail et la place des PLRE dans la politique éducative sont très disparates.

Les interrogations des directeurs de l'éducation

Après s'être beaucoup interrogés sur les aspects procéduraux (choix de la structure porteuse, changement de statut des caisses des écoles...), les directeurs de l'éducation, dans le cadre des réunions des réseaux régionaux, formulent le plus souvent des questions sur le sens et le contenu du dispositif, notamment autour des aspects suivants :

- Quel équilibre entre le préventif et le curatif ?
- Comment identifier des enfants en difficulté sans stigmatiser ?
- Les collectivités ne risquent-elles pas de contribuer malgré elles au démantèlement de l'Éducation nationale (avec la mise en place de vacations de psychologues, par exemple) ?
- Le PLRE est-il en continuité ou rupture avec les dispositifs précédant la politique de la ville ?
- Doit-on considérer ce dispositif comme une chance ou un tour de passe-passe (au regard des contrats de ville, par exemple) ?
- Comment travailler avec les collègues, quel positionnement des conseils généraux ?

- Quel rapport au droit commun (pérennité du dispositif, retour au droit commun dans cinq ans) ?
- Et au territoire (positionnement du maire, de l'État) ?

Une fois ces enjeux posés, les directeurs de l'éducation s'investissent à la demande de leurs élus dans la démarche et veulent y croire. Ils considèrent que, malgré les nombreuses difficultés de mise en œuvre entre acteurs sur le terrain, le dispositif peut être une réelle chance de nouer des rapports nouveaux entre institutions au profit des enfants qui en ont le plus besoin. Notamment, certains insistent sur l'intérêt d'identifier un référent pour chaque enfant, de rassembler les informations éparses autour d'un enfant. Ils considèrent par ailleurs que le dispositif n'implique pas de renoncer au collectif dans le cadre des autres procédures contractuelles.

La place des PLRE dans la politique éducative territoriale

Trois types de situations apparaissent.

Le dispositif de réussite éducative prend le relais des autres dispositifs

C'est le cas des communes pour lesquelles les dispositifs précédents s'essouffent souvent du fait de la diminution ou l'absence de financement. Par exemple, à Laval, on estime que si le projet a vocation à compléter les autres dispositifs, le CEL est en réalité en sommeil et le contrat de Ville n'a plus qu'une année de fonctionnement. De ce fait, il est fort probable que le programme local de réussite éducative, prenne, à terme, le relais.

Le programme local de réussite éducative amorce une politique éducative territoriale

C'est la situation des communes qui n'ont pas jusqu'à présent mis en œuvre de politique éducative territoriale et qui profite du mode de financement de la réussite éducative pour aborder cette question. Ainsi, une ville comme Saint-Malo s'engage dans cette démarche alors qu'il n'existe actuellement sur la commune ni Contrat éducatif local ni Projet éducatif.

LE FINANCEMENT DES DISPOSITIFS DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Les financements de l'État

Les crédits n'ayant pas été totalement consommés en 2005, ils pourront probablement être reportés en 2006. Une enveloppe a été demandée par chaque préfet dans le cadre de la programmation budgétaire 2006. L'enveloppe nationale est de 62 millions auxquels s'ajoutent les 28 millions du plan

d'urgence, soit un total de 90 millions pour 2006. Pour les projets reconductibles, un avenant au printemps devrait permettre d'abonder l'enveloppe.

Les autres financements

Nous ignorons aujourd'hui combien les communes vont investir dans le dispositif. Les textes n'ont en effet pas prévu explicitement de règle de cofinancement. Cependant, le plus souvent les communes engagent dans le dispositif des sommes au moins équivalentes à celles prévues par l'État. ■

Le dispositif de réussite éducative est un volet de la politique éducative territoriale

C'est le plus souvent le cas des communes qui ont déjà à leur actif une solide expérience de la contractualisation et qui voient, là, l'occasion de compléter leur dispositif avec des actions individuelles ciblées sur les enfants les plus en difficulté. La réussite éducative est alors envisagée, ainsi que la DIV l'a parfois évoqué, comme devant être le volet « discrimination positive » du Contrat éducatif local. C'est ainsi qu'à Chalon-sur-Saône, par exemple, le PLRE est conçu pour s'inscrire en complément des dispositifs PEL/CEL autour de thématiques qui ne « sont pas actuellement prises en compte » (violences conjugales, illettrisme, obésité).

Quelques exemples de mise en œuvre de Programme local de réussite éducative

VILLE : SAINT-NAZAIRE

Direction/Service de rattachement du dispositif :

Direction générale service aux habitants

Montant accordé en 2005 : 40 000 €

Contenu

Accompagnement parcours individualisé d'enfants.
Renforcement des liens avec l'Éducation nationale, travail social et socio-éducatif, prévention santé, accompagnement à la scolarité.

Articulation avec les autres dispositifs

La ville se situe dans une démarche d'expérimentation limitée à un nombre réduit d'enfants.

Référence au Projet éducatif local pour la définition des actions.

Appui sur la charte de fonctionnement de la cellule de veille éducative pour le travail pluridisciplinaire, articulation avec le dispositif école ouverte.

Non-inscription dans le dispositif des enfants bénéficiant d'une mesure de suivi éducatif.

Respect des dispositifs en place et des missions des uns et des autres : le programme n'intervient qu'en plus-value des dispositifs de « droit commun » existants.

Étapes de mise en œuvre

Diagnostic et mobilisation des acteurs. Le conseil général vient de se positionner. Travail avec l'Éducation nationale sur les critères de repérage des enfants, élaboration des modalités d'accompagnement et de travail pluridisciplinaire (échéance avril pour une validation collective). Premières expérimentations au printemps, objectif d'être opérationnel à la rentrée 2006.

Deux groupes de réflexion thématique mis en place : prévention santé (PMI, médecine scolaire, CMPP, EN...); accompagnement scolaire.

VILLE : REZÉ

Communauté urbaine de : Nantes

Direction/Service de rattachement : Action sociale

Montant accordé en 2005 : 40 000 € (pour le dernier trimestre)

Contenu

Concerne deux quartiers : l'un en ZUS (une ancienne ZUP des années 60), l'autre accueillant de nombreuses familles de voyageurs sédentarisés (la proportion d'élèves « voyageurs » à l'école publique est de 45 %);

Tranches d'âge : de la naissance à 11 ans.

Articulation avec les autres dispositifs

Présentation du dispositif de réussite éducative au comité de pilotage du CEL. Le préfet a insisté sur la distinction à établir entre les deux dispositifs (l'un visant des individus, l'autre mettant en œuvre des projets collectifs). De ce fait, le recrutement d'un coordonnateur commun aux deux dispositifs a été écarté d'emblée.

Étapes de mise en œuvre

Subvention 2005 versée, convention (avec l'État) signée, coordonnateur recruté, état des lieux en cours (jusqu'en mars), premier « recensement » des enfants (75) fait, charte de confidentialité approuvée, comité de pilotage et comité technique en place.

VILLE : LAVAL

Direction/Service de rattachement :

Direction de l'Action sociale

Contenu

Laval est actuellement en fin de procédure Contrat de ville (fin 2006) et prépare également son projet de réussite éducative. Elle va mettre en place un protocole d'échange d'information au sein des instances partenariales de la réussite éducative. Elle est en train d'effectuer le repérage individualisé du public en difficulté et va recenser les projets à caractère collectif qui sont susceptibles d'entrer dans le programme local de réussite éducative.

Articulation avec les autres dispositifs

Le programme local de réussite éducative s'articule entre prise en charge individuelle et collective des enfants et des adolescents de la maternelle au collège. Il sera conçu pour permettre un suivi individualisé.

Il viendra en complément des autres dispositifs mais, d'ores et déjà à Laval, on peut dire que le CEL est en sommeil et que le contrat de ville n'a plus qu'une année de fonctionnement. Même si le projet n'est pas encore prêt. Il est fort probable que le programme local de réussite éducative, à terme et de fait, prenne le relais.

Étapes de mise en œuvre

Le dossier de candidature devrait être déposé auprès de l'État dans quelques semaines.

VILLE: LIMOGES

Direction/Service de rattachement:

Direction éducation vie scolaire et loisirs

Montant accordé en 2005:

Première demande déposée pour 2006

Contenu

Trois axes sont développés :

- favoriser la prévention des risques de décrochage scolaire en optimisant l'accompagnement des enfants et jeunes vers les dispositifs existants (une réelle orientation des enfants et jeunes vers les dispositifs à partir des carences et des besoins repérés, une optimisation et une meilleure coordination des actions à dimensions collectives proposées sur les temps périscolaires, le développement d'actions novatrices).
- repérer et identifier les enfants et jeunes en situation de décrochage et élaborer une prise en charge individuelle, adaptée et acceptée par l'enfant et sa famille (la mise en place de cellules de veille éducative).
- soutenir et encourager les familles dans leur rôle parental (aider l'information des familles, aider les familles à s'impliquer dans le parcours des enfants).

Articulation avec les autres dispositifs

Le premier axe du dispositif précise, au travers de l'objectif d'une optimisation et d'une meilleure coordination des actions à dimension collective proposées sur les temps périscolaires, qu'il conviendra de veiller à l'articulation des différentes instances de pilotage (en particulier CEL et CLAS) afin, en particulier, de faciliter la mise en cohérence des actions et la lisibilité des financements.

Il n'y avait pas de cellules de veille éducative et le PRE permettra leur mise en œuvre.

Les étapes

Le dossier a été déposé en préfecture mi-octobre. Un avis favorable a été donné par l'État courant janvier. La Ville de Limoges reste en attente du montant de l'enveloppe qui sera octroyée par l'État.

VILLE: NIORT

Direction/Service de rattachement: Politiques contractuelles, socioculturelles et socio-éducatives.

Mairie de Niort

Montant accordé en 2005: 100 000 €

Contenu

Une action en œuvre: «Coup de pouce CLE» (en lien avec l'association APFEE).

Articulation avec les autres dispositifs

Pas d'articulation à ce jour sauf avec le Contrat de ville.

Les étapes du dispositif

Le coordonnateur et le pilote sont en fonction depuis le 1^{er} janvier 2006. Première réunion de l'équipe pluridisciplinaire en février.

Le métier de coordonnateur

Le dispositif de réussite éducative prévoit explicitement la création de poste de coordonnateur. Lors des premières « Rencontres nationales des projets éducatifs locaux » qui se sont tenues à Brest du 18 au 20 janvier 2006, l'Andev a organisé un atelier sur le métier de coordonnateur. Il s'agissait de débattre sur le métier de coordonnateur de CEL et PEL mais, inévitablement, la question des programmes locaux de réussite éducative a été très présente.

Le développement de la fonction de coordination

La circulaire interministérielle 98-144 du 9 juillet 1998 instaurant les contrats éducatifs locaux, ne prévoyait pas explicitement de coordonnateur du dispositif.

Pourtant, très vite, au fur et à mesure de l'élaboration des CEL et PEL et avant même que la circulaire du 25 octobre 2000 ait officialisé cette fonction, celle-ci a émergé, puis s'est imposée. Des postes de coordonnateurs aux dénominations diverses se sont ainsi développés y compris dans des petites communes.

Les coordonnateurs sont souvent situés dans l'organisation municipale à proximité des directions de l'éducation.

La reconnaissance du métier de coordonnateur

En 2005, suite à des interventions répétées de l'Andev, le CNFPT a enfin intégré dans son répertoire des métiers une « famille éducation ». À l'intérieur de ce répertoire, le métier de « coordonnateur enfance, jeunesse, éducation » est défini et permet de répertorier les actuels coordonnateurs de PEL, CEL, de veille éducative, contrats temps libres... à l'intérieur d'un cadre de référence commun. Il en apporte la définition suivante: le coordonnateur enfance, jeunesse, éducation, « coordonne les activités des établisse-

ments et services petite enfance, enfance, jeunesse, éducation, etc. dans le cadre du projet global de la collectivité, en lien avec les partenaires institutionnels et/ou associatifs».

Pour autant, faute d'une meilleure connaissance de ce métier émergent, les missions des coordonnateurs sont souvent mal identifiées, mal comprises et parfois même mal ressenties par certains interlocuteurs. Au moment où les projet éducatifs locaux continuent de se développer et où on recrute des coordonnateurs de réussite éducative, il est nécessaire de mieux cerner les missions qui sont les leurs.

■ Quatre types de missions

L'Andev a conduit une enquête auprès des coordonnateurs de CEL/PEL pour mieux connaître leur mission. Cette enquête sera détaillée dans une prochaine communale. Il en ressort que quel que soit l'intitulé de leurs fonctions, leur place dans l'organigramme, leur statut, les coordonnateurs de CEL/PEL exercent leurs missions autour de quatre types d'activités.

Élaboration du projet ou du contrat :

- diagnostic;
- études;
- participation à la définition des objectifs;
- évaluation, réalisation de bilans.

Suivi administratif et financier :

- établissement et suivi des conventions;
- suivi budgétaire des contrats et des actions.

Coordination :

- organisation des partenariats institutionnels (mise en place et suivi des comités de pilotage);
- développement de la concertation sur le terrain avec l'ensemble des acteurs éducatifs (associations, directeurs d'école, services municipaux, parents);
- coordination entre services municipaux (éducation, enfance, culture, sports);
- mise en cohérence des différents dispositifs (CEL, CTL, CLAS, VVV, Veille éducative, Contrat de ville).

Mise en œuvre d'actions :

- sur les temps péri et extra scolaire;
- encadrement de personnel d'animation (temps du midi);
- direction de centres de loisirs;
- animation de conseils d'enfants.

■ Des dominantes différentes selon les communes et les projets

Selon les communes, l'accent est mis sur tel ou tel type de missions. Le coordonnateur apparaît tantôt plutôt tourné vers la coordination entre des actions conduites par des partenaires externes, ou au contraire plutôt orienté vers l'interne et la mise en cohérence de l'action éducative des différents services municipaux.

De même, en fonction de la nature de ses missions principales, son profil se rapproche plutôt de celui d'un chef de projet orienté vers la réflexion, l'élaboration des projets et contrats et leur évaluation, ou plutôt de celui d'un animateur de dispositif sur le terrain, directement en prise avec l'action éducative ou en soutien du personnel éducatif.

Ainsi, s'il est bien entendu que tous les coordonnateurs coordonnent l'approche de ce métier reste très diversifiée. Elle dépend bien évidemment du contenu des dispositifs concernés, mais aussi des conditions du portage politique et administratif.

■ Le coordonnateur de réussite éducative

Dans le cadre de la mise en place des dispositifs de réussite éducative, il apparaît que, pour établir les profils de poste de coordonnateur, les communes se sont largement inspirées de l'expérience liée à la coordination du CEL/PEL. La mission de coordonnateur de PLRE est cependant mieux précisée par les textes que ne l'est celle de coordonnateur de CEL. Notamment, ceux-ci prévoient que le coordonnateur du PLRE soit responsable de l'équipe pluridisciplinaire de réussite éducative (dont il est vrai les contours restent très flous selon les mêmes textes) et surtout qu'il fasse vivre le conseil local de réussite éducative. De ce fait, sa légitimité semble mieux assise que ne pouvait l'être celle du coordonnateur de CEL ou même de veille éducative.

On pourra donc désormais trouver dans les communes un coordonnateur de PEL/CEL, un coordonnateur de réussite éducative, et un chargé de projet Contrat de ville.

Peut-on ainsi multiplier les fonctions de coordination sans s'interroger sur le sens de la coordination entre des institutions et des acteurs qui devraient naturellement être en capacité de travailler ensemble? S'agit-il de ce fait de tenter de réformer les façons de travailler et particulièrement celles de l'Éducation nationale ou au contraire d'éviter de le faire en «contournant l'obstacle»?

Un exemple : les missions de coordonnateur de PEL à Nanterre

Le Projet éducatif local de Nanterre n'est pas un dispositif de plus, il n'est d'ailleurs pas un dispositif du tout. Le PEL de Nanterre est le projet politique de l'action sociale et éducative de la ville, élaboré avec le plus grand nombre d'acteurs éducatifs locaux – Services municipaux, institutions, parents, associations –, à partir d'un diagnostic partagé et d'une analyse des besoins réalisés en 2003-2004.

■ Six priorités

Le PEL lancé en 2003 sur la base des travaux et consultations des 3^{es} assises de la ville est axé autour de six grands enjeux :

- cohérence des actions éducatives de l'ensemble des acteurs locaux de l'éducation ;
- socialisation et accès à la citoyenneté ;
- réussite éducative et scolaire ;
- soutien à la fonction parentale ;
- égalité d'accès aux pratiques culturelles, récréatives et sportives du plus grand nombre ;
- prévention, protection des enfants et des jeunes.

■ Les missions du coordonnateur

Un poste de chargé de mission du projet éducatif local a été créé auprès du directeur général adjoint chargé des services enseignement, première enfance, enfance et des politiques éducatives. La personne chargée de mission a suivi et coordonné les phases de diagnostic, d'analyse des besoins et de définition des priorités dans le cadre des instances suivantes :

- groupe de pilotage élus municipaux ;
- comité de pilotage réunissant institutions, directions de services municipaux et partenaires associatifs ;
- groupe technique composé des services opérationnels.

Des actions concrètes ont été définies et des territoires ciblés pour 2006 rendant le PEL opérationnel.

Les missions actuelles :

- travailler à la cohérence des actions éducatives à l'échelle de la ville ;
- travailler la cohérence de la politique éducative et sociale tout au long de la vie de la petite enfance à l'âge adulte en rappelant les axes forts du projet éducatif ;
- travailler à la mobilisation et à l'association des partenaires éducatifs et des parents à toutes les phases du projet de l'élaboration à l'évaluation ;
- mobiliser et organiser les financements.

■ Les enjeux

Des points forts :

- les priorités et les objectifs sont clairement définis ;
- une attente et mobilisation forte des acteurs locaux institutionnels et associatifs.

Des points faibles et des difficultés :

- multiplication d'interventions des services municipaux souvent sur des champs et des territoires identiques ;
- prédominance d'une logique de service sur une démarche de projets transversaux ;
- compartimentation des acteurs institutionnels et associatifs ;
- multiplication des dispositifs gouvernementaux rendant la politique éducative de la ville illisible ou incompréhensible ;
- multiplication des groupes et comités de pilotage.

Des perspectives :

- éviter la confusion entre le PEL/CEL et les ERE ;
- définir précisément les niveaux de coordination ou pilotage ;
- développer une stratégie de communication et d'échange d'expériences ;
- participer à la mise en réseau national et international.

JEAN-LUC VILLIN ■

Coordonnateur du CEL de Nanterre

Synthèse des actes du congrès « Écoles, culture et territoires : comment articuler les politiques éducatives et culturelles ? »

Le congrès de l'Andev a eu lieu les 30 novembre, 1^{er} et 2 décembre 2005 à Aix-en-Provence. L'accueil a été excellent et nous tenons de nouveau à remercier toutes les personnes qui ont participé à l'organisation de ce congrès. Les actes sont déjà disponibles et ont été réalisés grâce à la participation d'étudiants de l'IEP d'Aix. Cette synthèse a été rédigée par Élisabeth Saby (ville de Saint-Étienne).

L'éducation artistique et culturelle, une thématique transversale

En choisissant de traiter en 2005 lors de son colloque annuel, la question de l'éducation artistique et culturelle abordée du point de vue des directeurs de l'éducation, l'Andev a élargi sa réflexion à une thématique transversale qui allait l'amener à croiser les approches de professionnels divers : ceux œuvrant au sein de l'Éducation nationale et de l'éducation populaire ainsi que le secteur associatif, ceux de la culture et de ses horizons spécialisés, ceux du social par l'interrogation posée sur les liens de cette thématique avec les questions d'intégration.

L'accueil de ce colloque à Aix-en-Provence, ville qui a donné historiquement la priorité aux politiques éducatives et culturelles, a permis d'inscrire ce dernier dans un environnement riche et de qualité, confirmé par l'accueil en 2006 de l'exposition internationale sur Cézanne^[1]. Cet événement est accompagné très en amont par une multitude d'actions et d'interventions éducatives.

À la volonté de proposer une diversité des approches sur le sujet, la limite des deux jours et demi du colloque a bien évidemment obligé à des choix. Elle a donné aux interventions un caractère à la fois dense et synthétique dont la production des actes rend bien compte. Néanmoins les temps d'ateliers auront permis de laisser du temps au débat, à la décantation et à la respiration nécessaire pour permettre aux congressistes de s'approprier pleinement ce sujet.

Complémentarité des actions et conception large de la culture

Les directeurs de l'éducation questionnés durant l'enquête réalisée avec le partenariat fidèle depuis trois ans de la Sodexho, au printemps 2005, avaient d'ailleurs donné des signes de leur intérêt pour cette thématique même si, comme le relevait la présidente

de l'Andev, « culture et éducation ne semblent pas toujours aller de soi », dans une complémentarité qui est toujours à rechercher. Ceci, alors même que les collectivités locales se sont investies de manière importante dans l'éducation artistique et culturelle sans que la dynamique de la relation engagée entre ces deux domaines, l'éducation et la culture, soit toujours pleinement valorisée et affirmée dans les politiques locales.

La réponse apportée dans un premier temps par les directeurs de l'éducation sur le sens qu'avait pour eux l'éducation artistique et culturelle, a montré une conception large de la culture dans le processus d'éducation, inscrite pour ces derniers comme un élément indispensable à une vision du monde par l'enfant, constitutive de sa propre identité. Interrogés sur leur connaissance des actions d'éducation artistique et culturelle en place à l'école et sur les temps de loisirs, dans le cadre des classes à PAC^[2] ou des CEL^[3], ils ont révélé le foisonnement des initiatives, le rôle joué par le partenariat de terrain avec les directeurs d'école plus que celui des dispositifs conventionnels. Ils ont indiqué également le manque de projet cohérent et partagé à l'échelle du territoire des villes.

Trois axes de travail pour le congrès

Pour aller plus loin que ce sondage, le congrès a embrassé la thématique de l'éducation artistique et culturelle selon trois axes ou tables rondes distinctes : — la place occupée par l'éducation artistique et culturelle à l'école (politiques, actions, ressources) et la répartition des rôles entre l'Éducation nationale et les autres acteurs ;

[1] En lien avec la National Gallery de Washington, la Réunion des musées nationaux et la direction des Musées de France.

[2] Classes à projet artistique et culturel.

[3] Contrat éducatif local.

- le sens du partenariat engagé au sein de l'action éducative (dans le cadre des dispositifs et projets mis en œuvre);
- l'approche éducative et culturelle dans les questions d'intégration (alibi ou apport majeur à la question d'éducation?).

En introduction au congrès, les interventions de Jean-Luc Bredel, directeur de la Drac Provence Alpes-Côte d'Azur et celle de Jean-Paul de Gaudemar, recteur de l'académie d'Aix-Marseille ont mis en avant les orientations suivantes. Pour le premier, il y a la nécessité de décliner le rapport de son institution, la Drac, avec le territoire en imaginant de nouvelles formes d'action et de coopération. Pour le second, il y a besoin au niveau du rectorat de mieux organiser à l'école la rencontre des élèves avec l'œuvre et l'artiste, ce qui nécessite le partenariat tout en partageant compétences et convictions entre ministères de l'Éducation nationale et de la Culture et la collaboration avec l'action des villes.

La place occupée par l'éducation artistique et culturelle à l'école

Quelle est la légitimité de l'éducation artistique et culturelle à l'école alors qu'elle est un outil de formation des esprits, d'apprentissage de la citoyenneté, de l'altérité et de l'autonomie? s'est interrogé Jean-Pierre Saez, président de la première table ronde et directeur de l'Observatoire des politiques culturelles. La difficulté de sa mise en place depuis trente-cinq ans est liée d'une part à la pluralité de mondes institutionnels auxquels elle renvoie, à sa lente construction dans le temps. Cette construction est allée de l'expérimentation à la généralisation par le plan Arts et Culture qui, après une mise en attente, est aujourd'hui relancé par les deux ministères de l'Éducation nationale et de la Culture. Elle est aussi liée aux logiques verticales et hiérarchiques trop étanches, y compris dans les villes alors que cette thématique suppose la transversalité, la stratégie pour une action commune, dans une dimension partenariale et territoriale.

L'enquête de la Sodexho, rappelée par Jean-Michel Grenier, directeur de l'éducation à la ville de Dijon, montre bien que pour les directeurs de l'éducation, leur action en matière d'éducation artistique est perçue comme complémentaire à celle de l'État, dans un partenariat de proximité. Celui-ci est à mieux exploiter sachant qu'il fait appel aux équipements culturels de la ville, à la direction de la Culture, aux associations et intervenants artistiques, à la direction départementale de la Jeunesse et des Sports et ensuite aux autres services municipaux. Le positionnement des directeurs et le cadre de mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle est par

ailleurs très différent d'une commune à une autre, tout comme le mode de relation qui est engagé avec les partenaires.

Pourquoi un plan de relance pour les arts et la culture? s'est interrogé Laurent Bazin, directeur du bureau des actions éducatives et des formations à la Desco, ministère de l'Éducation nationale: pour réaffirmer après un silence institutionnel de 2002 à 2005 que l'éducation artistique et culturelle est au cœur des missions de l'école, qu'elle est une priorité de l'action de l'État dans le cadre d'une généralisation à poursuivre. Pour cela c'est le pilotage régional, la concertation et la cohérence à bâtir avec les Drac et les rectorats à l'échelle de leur territoire qui constituera l'outil d'une politique territoriale de l'éducation artistique et une réponse aux actions trop éclatées et individuelles des acteurs locaux. La création de parcours éducatif tout au long de la scolarité et la formalisation des partenariats entre l'État et les collectivités locales en constitueront le second élément.

Le plan de relance est issu d'un combat, a indiqué Jean-François Chaintreau, directeur de projet à la délégation au Développement et aux Affaires internationales du ministère de la Culture. Il est le fruit d'une collaboration entre les deux ministères. Il réaffirme l'importance du rôle des collectivités territoriales, en raison de l'investissement fait par celles-ci à la fois dans l'éducation artistique et culturelle et dans le maillage des équipements culturels. Il oblige à agir en disposant d'une cartographie des ressources qui sont référencées dans les CRDP et CDDP. Le plan de relance sur une durée de cinq ans développe ainsi des objectifs précis: le pilotage régional, la prise en compte du temps scolaire et périscolaire, les chartes thématiques pour la musique et le patrimoine, les schémas territoriaux d'enseignement spécialisé, l'intégration des actions de la politique de la ville.

Quel est, dans cette logique ministérielle, le rôle des Centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP)? Après un rappel historique concernant le Musée pédagogique devenu le Centre national de documentation pédagogique, Alain Baltayan, directeur du CRDP d'Aix-Marseille a précisé que les CRDP se sont structurés en 1992 au croisement entre l'institution de l'Éducation nationale, des collectivités, des associations et des industriels. C'est un réseau en lien avec les autres réseaux avec pour objectif l'édition, la production et la commercialisation des ressources pour l'enseignement; la documentation, le développement et la promotion des technologies de la communication et la culture. Tout ceci vise le contrôle, la diffusion, l'organisation

et la mutualisation des ressources pédagogiques en ligne pour l'éducation artistique et culturelle.

L'un des outils des CRDP pour le plan des Arts et de la Culture est constitué par les Pôles nationaux de ressources (PNR) mis en place depuis 2000. Celui sur le patrimoine antique et le design de mode à Marseille est présenté par Éric Rostand, responsable de cette structure au CRDP d'Aix-Marseille. L'objectif est de se doter d'une spécialisation nationale et d'une approche transversale sur le thème retenu, en lien avec les partenaires, pour précisément organiser la ressource et former des personnes ressources. Celles-ci, à leur tour formeront et accompagneront les cadres des institutions de l'Éducation nationale et de la Culture, les enseignants et les autres personnels. Formation, organisation de colloques, expertise et production de ressources avec des projets éditoriaux, constituent en conclusion les axes de travail des PNR.

Dans une autre logique, cette fois d'initiative locale et territoriale, ont été développés des plans locaux d'éducation artistique comme à la Ville d'Annecy. Quelle évaluation peut-on en faire avec un regard rétrospectif sur la période des vingt années sur laquelle a reposé le dispositif ? se sont demandés Brigitte Bouet, directrice de l'Enfance, de la Jeunesse et de la Culture, et Muriel Tran-Tien, directrice de la Vie scolaire. La généralisation de l'éducation artistique et culturelle a bien été mise en œuvre puisqu'elle a concerné tous les élèves de la grande section de maternelle au CM2. Cela a été possible grâce à un dispositif d'aménagement horaire pour la pratique sportive et artistique, une convention de développement culturel et une convention tripartite entre la ville, l'Éducation nationale et la Drac, autour de parcours et thématiques diverses qui concernent à présent 103 classes soit 70 % des classes chaque année, pour un budget global mobilisé de 180 000 euros. Le bilan positif mérite néanmoins quelques nuances. Il s'accompagne d'évolutions majeures qui sont le désengagement progressif de l'État depuis 2001, le transfert des équipements culturels à la communauté d'agglomération, le besoin de redynamiser les partenariats sur les contenus et les financements des projets, les limites budgétaires et la poursuite de la formation des enseignants.

De même, la charte de l'offre éducative de la Ville de Montreuil présentée par Daniel Grossain, directeur de l'éducation dans cette ville et développée en 2004, constitue un autre exemple d'initiative locale. Elle repose, d'une part, sur une coopération forte entre institutions et acteurs et, d'autre part, sur des principes pour définir la nature des partenariats dans le cadre d'une responsabilité partagée. Dans ce contexte, la direction de l'éducation revendique

le rôle de guichet unique pour l'instruction des projets d'éducation artistique et culturelle qui lui sont transmis. La collaboration avec l'Inspection académique en est la règle, ceci afin de mobiliser et de rendre lisible les ressources locales, de réguler les moyens d'action, de mettre en place une expertise et des critères de réussite et de lutter contre les inégalités en ce domaine.

La notion de ressource éducative et culturelle à l'école est bien inscrite comme une ressource partagée et est l'une des valeurs du Réseau des villes éducatrices, a complété Frédéric Bourcier, président du réseau et maire-adjoint à l'Éducation à la Ville de Rennes. Le constat du désengagement de l'État se traduit par les limites de son influence et par le peu d'intérêt suscité au niveau local aujourd'hui par le plan de relance pour les Arts et la Culture. Quelle est la réalité de l'action derrière les mots et les convictions annoncées ? Est-il le seul porteur du message d'égalité, comparativement à l'action des villes qui, on le voit dans le colloque, disposent de critères pour mettre en œuvre l'éducation artistique et culturelle et lutter contre les inégalités.

La Ville de Rennes apporte elle aussi, à son niveau, un témoignage de l'action locale en ce domaine avec sa commission d'harmonisation d'éducation artistique et culturelle où siègent élus, représentants de la Drac et de l'Inspection académique. Elle a aussi mis en place un dispositif complet d'éducation artistique et culturelle qui mobilise la presque totalité des équipements culturels. Ainsi, parallèlement aux expériences concluantes des collectivités locales, il apparaît indispensable pour M. Bourcier de développer un observatoire national des politiques éducatives en ce domaine.

Cette proposition est reprise en conclusion par Jean-Pierre Saez, président de la table ronde pour valoriser ce qui marche bien, prendre en compte la spécificité et la singularité des contextes et des territoires locaux car cela constitue la richesse des exemples présentés. En cela, le travail de recherche, d'historique et d'observation des politiques locales en matière d'éducation artistique et culturelle est tout entier à traiter. Il convient également de mieux territorialiser et d'évaluer les actions, de se comparer au niveau national et international ce qui permet une mise en perspective ; enfin, d'aller vers la continuité des parcours éducatifs.

La place de l'éducation artistique et culturelle dans l'action éducative, PEL, CEL, projets éducatifs et autres projets

Quel est le sens du partenariat pour l'éducation artistique et culturelle ? Pour répondre à cette question, Jean-Gabriel Carasso, président de la table

ronde, directeur de l'association l'OiZeau rare, metteur en scène et ancien président de l'Association nationale pour la recherche et l'action théâtrale, a proposé un retour sur l'histoire, un regard sur les enjeux majeurs du moment et une réflexion sur les perspectives possibles. En introduction à son propos, il a rappelé que nous avons une manière «très française» d'aborder la question en invoquant le partenariat entre enseignants, artistes et institutions quand d'autres pays, comme les anglo-saxons par exemple, consacrent beaucoup de temps à ce sujet, d'une manière totalement intégrée aux enseignements et aux cursus scolaires. Cette exception culturelle française est bien née de notre histoire éducative, culturelle et politique.

Trois histoires ou courants sont tout d'abord à prendre en compte pour comprendre la réalité de l'éducation artistique et culturelle en France aujourd'hui : celui de l'éducation nouvelle et éducation active^[4] pour innover autour des pratiques artistiques de la jeunesse ; celui de l'éducation populaire^[5] ; celui de l'action culturelle^[6] avec l'opposition violente qui a eu lieu entre culturel et socioculturel et les interrogations sur la légitimité artistique respective de ces deux notions. De cet héritage en découle aujourd'hui le sens que chacun donne à l'éducation artistique et culturelle.

L'intérêt suscité par l'éducation artistique et culturelle doit aussi se comprendre par rapport à deux crises que traverse la société : la crise de la culture, c'est-à-dire le rapport aux idées et aux valeurs qui nous rassemblent, et la crise de l'éducation, c'est-à-dire la responsabilité de la transmission du monde et de ses valeurs aux générations futures. Quoi enseigner ? s'est interrogé le rapport Thélot sur l'avenir de l'école qui n'a pas mentionné l'éducation artistique et culturelle. Quels arts, quelle politique culturelle et pour qui ? Tels ont été les axes du débat récent organisé autour de la culture et de la crise des intermittents du spectacle. L'enjeu de l'éducation artistique et culturelle est bien dans la réponse apportée à ces questions :

- pour l'éducation, promouvoir une pédagogie nouvelle, ouvrir l'école sur son environnement, encourager la sensibilité et la créativité des enfants ;
- pour la culture, sensibiliser de nouveaux publics, élargir les populations concernées, permettre une légitimité des politiques de la culture dans l'action éducative.

Le vocabulaire que nous utilisons mérite attention. Parle-t-on d'enseignement artistique et culturel ou de la notion plus large d'éducation centrée sur le développement personnel ? Parle-t-on d'art, notion verticale qui traduit le travail sur la forme

et la qualité du langage artistique ou parle-t-on de culture, ce qui évoque le rapport qu'entretient chacun d'entre nous avec les idées et avec les œuvres ? Parle-t-on de partenariat, c'est-à-dire d'une relation qui dépasse la simple compétence de chacun ou évoque-t-on l'instrumentalisation, c'est-à-dire les dérives constatées quand la relation se limite à solliciter la signature d'une convention ou à mentionner un logo sur un projet ? Parle-t-on de dispositifs, d'injonction à agir ou fait-on état de dispositions qui traduisent la compétence, la formation, la volonté à être dans le projet ?

La responsabilité de chacun s'exprime souvent derrière la crise des compétences, les préoccupations de communication et de lisibilité alors qu'elle est de fait une responsabilité à partager. Le sens des activités artistiques et culturelles est à rechercher, lui, dans le «faire», la confrontation avec la matière artistique, «l'éprouver» puis «l'appropriation» des expériences avec la mise à distance, la réflexion. Le premier enjeu est la complémentarité qui est organisée entre ces trois volets. Le deuxième enjeu est l'inscription de l'activité artistique et culturelle dans la durée pour percevoir l'expérience et pour qu'au fil de celle-ci se forge une personnalité, une capacité critique de l'enfant. Le troisième enjeu est la gestion des incertitudes artistiques en se confrontant à des œuvres inconnues d'où le besoin de faire appel à un médiateur et d'évaluer.

Les perspectives proposées sont de se réinscrire dans l'histoire par la recherche historique sur ces questions, de transmettre pour les enseignants, les artistes, les responsables éducatifs le travail engagé sur l'éducation artistique et culturelle, de se former. C'est aussi d'inventer entre partenaires de nouvelles formes de coopération, c'est de placer l'éducation artistique et culturelle dans une perspective de développement en lui laissant le temps pour cela, bien au-delà du plan de relance, pour qu'elle prenne sa place sans injonction par le haut qui ne serait pas accompagnée de moyens en terme de formation.

L'enquête réalisée par la Sodexho et rapportée par Jean-Michel Grenier, directeur de l'éducation à Dijon, rend compte du point de vue des directeurs de l'éducation sur le sens du partenariat : le pilo-

[4] Maria Montessori, Célestin Freinet, Emile Jacques Dalcroze, Gisèle de Failly et Henri Laborde pour les CMEA et le Groupe français d'éducation nouvelle.

[5] Universités populaires, scoutisme, associations Peuple et Culture, Travail et Culture, Ligue de l'Enseignement, Maisons des jeunes et de la culture, CEMEA.

[6] Issu des maquis de la Résistance, de la décentralisation théâtrale, de la naissance du ministère de la culture, des politiques de développement culturel et d'aménagement du territoire, avec l'engagement progressif des collectivités, la professionnalisation des artistes et des médiateurs.

tage, les contenus, les freins et l'efficacité de celui-ci. Pour ces derniers, le partenariat est d'abord tourné vers la fréquentation des équipements culturels de proximité et concerne les pratiques artistiques. Les directeurs de l'éducation notent toutefois un décalage entre l'intention politique et les actions sur le terrain dans des conditions variables de mises en œuvre des actions. Les freins proviennent d'une vision divergente entre partenaires de l'éducation artistique et culturelle. Sept propositions sont faites pour aller vers une dynamique forte du partenariat dans lesquelles figurent le renforcement des moyens, la fixation de priorités et le positionnement de l'enfant au cœur de la démarche d'éducation artistique et culturelle.

La Ville d'Aix-en-Provence avec M^{me} Larnaudie, adjointe à l'éducation et aux enseignements artistiques a présenté les opérations :

- **C'est Sud**, manifestation mise en place par la direction de l'éducation qui donne aux scolaires l'occasion de montrer sur l'espace public ce qui se fait à l'école en matière artistique et culturelle et qui mobilise enseignants, acteurs culturels et élèves ;
- **Cézanne 2006**, qui constitue dès à présent un ensemble d'interventions éducatives dans la ville et sur les sites cézanniens, autour de l'exposition internationale qui sera accueillie durant l'été 2006.

Ces opérations s'organisent dans le cadre de la coopération mise en place avec l'académie d'Aix-Marseille. M^{me} Ohanessian, déléguée académique à l'éducation artistique et culturelle, a précisément démontré combien le pilotage des actions par le rectorat s'inscrit dans la dimension d'aménagement du territoire et dans la mise en réseau, avec un plan de formation des enseignants et le choix de manifestations structurantes. Elle a également retenu quelques témoignages de projets significatifs mis en œuvre avec les scolaires autour du sculpteur Jean Amado, « trente ans de sculpture », « Oxalys », décoration d'une unité pédopsychiatrique avec des élèves de collège et lycée, ainsi que la « journée autobiographie » réalisée avec des élèves primo-arrivants à partir de travaux de lecture et écriture.

La Ville de Cholet avec M. Régis Massé, adjoint à la culture a présenté le cas concret d'une ville moyenne (56 000 habitants) animée d'une forte

volonté de développer l'éducation artistique et culturelle. Elle prend en compte le profil historique et social (agricole et industriel) de sa population et vise l'acquisition par tous, en particulier la jeunesse, d'une base culturelle structurée. Pour cela, un ensemble d'activités d'éducation artistique et culturelle est en place qui associe les écoles, les collèges, les lycées, les équipements culturels, les structures associatives, les artistes en résidence. Dans ce contexte, l'École nationale de musique, de danse et d'art dramatique (ENMDAD), présentée par son directeur Gilles Foussier, constitue une locomotive pour le développement de l'éducation artistique et culturelle à l'échelle de la ville et de l'agglomération, avec une approche diversifiée des publics.

Le rapport au territoire dans ce type de démarche est bien essentiel pour M. Cittério, expert en politiques éducatives et ex-Daac de l'académie de Lyon, en particulier le territoire de projet qui est un espace démocratique, un espace d'influence, un espace d'action et un espace d'ouverture. La notion d'éducation artistique et culturelle renvoie aussi à des apprentissages qui engagent la personne, l'élève et qui prennent en compte ses besoins et ses capacités, son environnement familial, dans une dialectique entre l'individu et le collectif. La construction du processus d'éducation artistique et culturelle engagée depuis 1993 dans l'académie de Lyon a fait l'objet d'un rapide exposé qui a permis le développement de sites et de pôles locaux.

La réflexion a été portée à l'ensemble de l'agglomération par Jean-Louis Biard, directeur des affaires culturelles de l'agglomération de Rennes Métropole qui intègre l'éducation artistique et culturelle dans ce qui est le projet communautaire. Ce projet vise à résoudre les inégalités entre la ville-centre et les autres communes en termes d'équipements, de distance, d'évolution des mentalités pour prévoir l'accueil d'artistes et d'exposition à l'école, d'utilisation optimum des bâtiments scolaires dans et hors temps scolaire pour en faire des lieux d'éducation et de formation pour tous. La constitution d'équipes pédagogiques pour l'éducation artistique et culturelle indépendamment et complémentirement aux structures, institutions et bâtiments existants, peuvent ainsi être des pistes pour mieux partager

BRÈVE

Le prochain congrès de l'Andev aura lieu à Nevers du 29 novembre au 1^{er} décembre 2006. Il aura pour thème « l'éducation dans la cité ». L'éducation est au cœur de la vie sociale. Elle s'inscrit dans l'animation de la cité et dans le tissu urbain. Inversement, l'école est impactée par son environnement. Ainsi, les transformations que connaît la ville dans le cadre des politiques de rénovation

urbaine comme celles que connaît l'éducation de par les évolutions institutionnelles en œuvre modifient-elles en permanence le rapport de l'une à l'autre. Le colloque s'interrogera donc sur l'évolution de ces rapports, après avoir cherché à les définir, pour voir comment ce contexte oblige les collectivités et les institutions à anticiper et s'adapter à cet environnement. ■

les compétences, les savoirs et les dynamiques sur un territoire.

Mais quelle est la véritable question posée autour des partenariats? C'est celle des contenus de l'éducation artistique et culturelle, des représentations que nous en avons et de ce qui constitue l'association de compétences, s'est insurgé Gérard Authelain, président de l'Agence musique et danse de Rhône-Alpes (AMDRA) et ex-directeur du Centre de formation des musiciens intervenants à l'école de Lyon (CFMI). S'il est vrai que les agences départementales et régionales musique et danse répondent au besoin d'information et de formation avec la qualité et la spécialisation attendues, elles réfléchissent également aux contenus des politiques d'éducation artistique et culturelle. Ceux-ci dépassent la logique des dispositifs et mettent en avant la fonction de médiation assurée par les structures associatives, en particulier dans les sites dits difficiles. Pour celles-ci, il faudrait donc cesser de passer par des étapes de dévitalisation-revitalisation au fil des moyens qui leur sont attribués et reconnaître leur action de manière pérenne. L'expérience authentique en matière artistique et culturelle repose en conclusion sur l'habileté du formateur à aider, à former l'élève pour qu'il réussisse son projet dans une association de compétences qui «marie» l'enseignant, l'artiste intervenant et l'élève. La compétence de l'artiste intervenant est donc bien pédagogique et artistique, aux côtés de l'enseignant.

La place de l'éducation populaire et du réseau des différentes fédérations dans le développement local ainsi que de leur implication sur le temps scolaire et extra-scolaire. La réponse à ces questions est, pour Jean-Claude Richez, chercheur à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), inscrite dans l'histoire même du projet d'éducation populaire qui a retenu la légitimité de la culture dans le processus éducatif. Il a rappelé que l'éducation artistique est pour ces fédérations au cœur du projet d'éducation et non pas secondaire pour créer du lien social. L'analyse des projets jeunes et des contrats éducatifs locaux déposés au ministère de la Jeunesse et des Sports traduisent l'intérêt des acteurs pour l'éducation artistique et culturelle avec toutefois une différenciation concernant les thèmes traités: musique, danse, arts plastiques quand les opérateurs sont des collectivités locales; expression théâtrale, lecture et conte lorsque ce sont les fédérations dans une association d'initiatives et de ressources.

En conclusion à la table ronde, Jean-Gabriel Carasso a incité les collectivités locales à poursuivre l'investissement fait sur le champ d'initiatives que

constitue pour elles l'éducation artistique et culturelle, afin d'innover et d'inventer le territoire qui est un territoire de «travail». Il a rappelé que cette action avait lieu dans un contexte de combat contre la marchandisation, contre les résistances idéologiques, bureaucratiques, financières, corporatistes et symboliques. C'est ainsi le sens même de l'expression de la société civile, de la réponse collective aux questions posées.

La place de la culture dans les questions d'éducation et d'intégration: alibi de certaines politiques ou apport majeur à la question éducative?

Le propos de Philippe Chaudoir, sociologue à l'Institut d'urbanisme de Lyon a été de replacer la problématique de la table ronde. La question de l'intégration et de la réussite des élèves par l'éducation artistique et culturelle se placent dans une relation triangulaire entre la dimension éducative, la dimension culturelle et la dimension sociale. Toutes trois renvoient à des modes opératoires, des cultures professionnelles et des systèmes d'acteurs distincts. Le contexte des zones fragilisées du territoire des villes (qu'il soit identifié ou non dans le cadre des ZUS, ZEP et autres dénominations face aux politiques dites de droit commun) renvoie, lui, à un modèle englobant qui suppose des inclus et des exclus. Dans cet environnement, la table ronde essaiera de démontrer comment l'éducation artistique et culturelle peut constituer un levier ou être instrumentalisée. Le propos pose bien la question de la manière dont l'intégration se réalise dans la société et comment autour des questions de culture et d'intégration se travaille ainsi la démocratisation de la culture et le rapport aux œuvres, l'affirmation de l'entité individuelle de l'enfant et le développement des pratiques artistiques tout en prenant en compte l'ancrage local et familial de celui-ci.

L'étude menée par Philippe Chaudoir sur le volet culturel des contrats de ville pour le compte de la direction interministérielle à la Ville (DIV) a ciblé plus particulièrement **l'exemple de la Ville de Vénissieux**^[7]. Il s'est d'abord interrogé sur la place respective de la culture et du champ éducatif dans la politique de la ville pour remarquer que l'un des enjeux est de qualifier et de reconnaître les pratiques et les formes issues des zones urbaines sensibles en créant des passerelles avec les équipements culturels. Inversement celles-ci développent des pratiques éducatives. L'éducation dans ces secteurs est aussi de plus en plus concernée par les questions culturelles.

[7] Les autres villes étaient Grenoble, Strasbourg et Sénart.

À Vénissieux, les actions artistiques et culturelles sont inscrites dans différents volets du contrat de ville autour du principe d'enrichissement général de l'identité de l'agglomération avec des actions structurantes d'agglomération implantées dans les quartiers prioritaires de manière innovante. Le rapport culture/éducation entraîne une mise à plat des conceptions de la culture véhiculées par les acteurs. Si la culture est inscrite comme un principe général, on ne la retrouve pas cependant comme clairement identifiée mais elle est reprise dans des actions d'insertion par la culture ou de lutte contre l'illettrisme qui s'appuient sur la culture et renvoient à la dimension éducative de celle-ci. Le recours à des prestations artistiques vient consolider ces choix en lien avec le système éducatif. Le recours transversal à la culture est ainsi retenu par sa capacité à agir sur différents registres sociétaux qui constituent des fondements indispensables et structurels pour l'action.

L'environnement culturel et le système d'acteurs est décrit très finement en renvoyant aux compétences de milieux professionnels diversifiés. Enfin la Ville de Vénissieux compte sur la structuration de ses équipements et ses pôles culturels pour engager une action permanente sur tout le territoire.

En conclusion, la culture occupe bien un rôle important en terme d'action concrète dans le contrat de ville de Vénissieux, autour d'une exigence de qualité et de professionnalisme même si elle apparaît secondaire dans la définition et le cadrage du contrat de ville lui-même. De là naissent les incompréhensions alors que l'on constate inversement le souci de démocratiser la culture et l'appui aux pratiques amateur dans les actions développées par les équipements et structures culturelles. La notion de culture qui est véhiculée renvoie à la démocratie culturelle qui prend en compte la participation des personnes et leur intégration.

Dans l'enquête de la Sodexho, synthétisée par Jean-Michel Grenier, directeur de l'éducation à Dijon, **le développement de l'éducation artistique et culturelle contribue, pour les directeurs de l'éducation, à bâtir la personnalité des élèves, à développer leur créativité et à vivre ensemble, à favoriser leur intégration dans la société.** L'écoute, l'échange et l'esprit de cohésion qui sont inscrits dans le processus d'éducation artistique et culturelle permettent la compréhension du monde qui environne les élèves et la transmission de valeurs humanistes dans une perspective de démocratisation de la culture. Ainsi, bien qu'il y ait concentration de moyens sur les zones dites sensibles, les objectifs de réussite par l'éducation artistique et culturelle s'appliquent à l'ensemble du territoire.

À Lyon, deux axes de travail qui traduisent la dynamique et la transversalité en œuvre entre les secteurs de l'éducation, de l'enfance, de la culture et de la politique de la ville ont été détaillés par Patrice Béghain, maire-adjoint à la culture. Tout d'abord, le plan d'éducation artistique pour la petite enfance, « des artistes à la maternelle » qui est engagé depuis trois ans sur dix écoles avec l'accueil d'un artiste chaque semaine. L'évaluation réalisée avec le concours de l'université et de l'IUFM a démontré l'accroissement des capacités langagières et imaginatives des enfants ainsi que les critères qui ont facilité l'intégration. Toute la collectivité d'acteurs a été imprégnée et transformée par le projet : la dynamique collective et la trajectoire individuelle pour les enfants, les artistes et les enseignants qui ont appris à se parler et à construire ensemble, l'implication des parents prise en compte, afin qu'il n'y ait pas de hiatus entre ce qui se passe à l'école et dans la famille.

La charte de coopération culturelle avec les grands équipements demande à ceux-ci de s'impliquer sur des territoires en développement social urbain ou sur des thématiques prioritaires (culture et insertion) ou envers des populations dites « écartées ».

Pour Marie Raynal, rédactrice en chef de la revue *Diversité* au CNDP, **la culture en ZEP est un défi pour des élèves issus d'une culture populaire légitime** qui n'est pourtant pas reconnue ainsi par le monde scolaire, avec la difficulté de passer d'un environnement à l'autre. Le propos est bien de tenter de partager un espace commun par des pratiques culturelles sans réduire l'ambition dans des dérives pédagogiques qui oublieraient l'ambition culturelle forte et le projet intégrateur nécessaire, ni maintenir ce qui se fait ailleurs sans rien aménager. L'exemple des classes de ville développé par Marie Raynal, lors d'une expérience précédente d'enseignante, l'ont convaincue qu'elles permettent à l'élève de mettre en culture son environnement immédiat, un environnement urbain souvent déprécié et de lui restituer son rôle culturel originel. La ville, par sa complexité, la technicité de son espace favorise les approches artistiques et culturelles pour voir ce que l'on ne voyait pas auparavant, pour appréhender ce que sera la vie collective. Tout ceci suppose un travail de « tissage » qui réconcilie les élèves avec leur ville, qui les replace comme sujets en donnant sens aux apprentissages, en comprenant la relation aux autres établie dans l'espace commun.

Pour Jean Hurstel, président du **réseau Banlieues d'Europe** qui « laboure » depuis un certain nombre d'années le terrain de la culture et de l'intégration auprès des populations en exclusion, il s'agit de

traiter «la banlieue dans le sens de mise au ban». La culture y est la force vive d'un échange et d'une réflexion commune engagée dans un cadre européen. Trois projets du réseau mettent en évidence ces préoccupations: le projet Kepler à Strasbourg avec 80 jeunes en échec scolaire impliqués durant neuf mois dans l'écriture et la production d'une pièce de théâtre; le projet d'alphabétisation par les moyens artistiques (lecture, écriture, photographie) à Bruxelles; le projet international Lab à Munich, sur deux ans, de formation professionnelle de jeunes dans le domaine des arts scéniques. L'une des constantes est la participation des personnes au projet en célébrant le plaisir et le désir et non la contrainte et le règlement, pour «recréer» de nouvelles valeurs, nouvelles représentations, nouvelles créations artistiques.

À Roubaix, ville en reconversion dont est rappelé l'historique du développement social et urbain par Coraline Knof, directrice du service Culture, et Frédéric Sallé, chargé de mission, on remarque la présence d'un contexte favorable à la mise en place de politiques d'éducation artistique et culturelle. Les enjeux éducatifs sont en effet au cœur des politiques publiques municipales ainsi que les enjeux culturels liés à la persistance d'une forte culture ouvrière. Le projet culturel local et le volet culturel du projet éducatif local en sont une illustration mise en œuvre sur les temps scolaires, périscolaires et extra-scolaires dans une dynamique de réseau. Elle implique un nombre d'acteurs très diversifié et comporte un outil de coordination. La qualité du projet culturel local est à remarquer par les choix des thématiques artistiques, des intervenants sollicités et la déclinaison pédagogique.

À Perpignan, l'approche est encore différente avec le développement de la Casa Musicale sous la direction de Michel Valet. C'est une structure qui se présente comme un lieu culturel de proximité investi sur les cultures urbaines, qui rassemble des publics de cultures très singulières (Gitans, Pieds noirs, Harkis, Maghrébins...) avec l'ambition de professionnaliser les pratiques amateur autour de la danse et de la musique, dans une friche réhabilitée du centre-ville. Le bilan aujourd'hui est positif tant en ce qui concerne l'animation du territoire, le développement des cultures urbaines, l'intégration, la création et la diffusion qui a permis la révélation de «jeunes talents» aujourd'hui consacrés (S. Ramirez, par exemple, pour le hip-hop).

À Aix-en-Provence, la réflexion engagée par Gilles Éboli, directeur de la Cité du Livre et président de l'Association des bibliothécaires français dessine les enjeux auxquels sont aujourd'hui con-

frontées les bibliothèques face à l'école, aux questions d'intégration et des savoirs partagés. Après un historique des liens tissés entre les bibliothèques et les écoles qui ne sont pas toujours allés de soi, il est rappelé que les bibliothèques ont compris à partir de 1990 l'urgence à bâtir des projets éducatifs avec les écoles. Néanmoins, leur action sociale s'est à présent ralentie et oblige ces dernières à se repositionner. Elles ont, en effet, à être au cœur d'un projet citoyen, dans un contexte hybride de confrontation de services de bibliothèque traditionnels sur support matériel (les collections) et de services immatériels et virtuels d'une bibliothèque numérique. Précisé-ment, les innovations technologiques ne sont pas suffisantes pour relever les défis de l'intégration et de l'éducation, ce qui les oblige à repenser l'élargissement des publics, à redéfinir leurs propositions en terme d'offre et à sortir davantage de leurs murs.

■ Conclusion du colloque

Par Jean-Marc Lauret, chef du département de l'éducation, des formations, des enseignements et des métiers à la délégation au Développement et aux Affaires internationales (DDAI) au ministère de la Culture, et par Claudine Paillard, présidente de l'Andev.

La conclusion vise à proposer un regard distancié sur l'intégralité du colloque pour en faire ressortir les axes forts. Pour Jean-Marc Lauret, il y a d'abord à remarquer le décalage entre les discours des institutions et la réalité sur le terrain qui montre bien que l'éducation artistique et culturelle n'est pas encore inscrite dans les projets des écoles et des établissements. Le positionnement de l'État dans cette affaire ne peut toutefois pas se réduire au rôle du mauvais payeur qui a été évoqué, tout d'abord parce que la démarche contractuelle prévue pour les dispositifs qui en relèvent ne vaut pas permanence, et parce que globalement les crédits du ministère de la Culture sur l'éducation artistique et culturelle ne diminuent pas.

C'est donc bien dans la continuité que s'inscrit l'action de l'État dans un partenariat qui est à reprendre avec les collectivités locales. Le principe d'égalité est aussi l'un de ses combats même si le diagnostic porté sur les zones d'éducation prioritaire amène à s'interroger sur ce que l'on doit considérer comme territoire prioritaire. Or ce traitement ne relève pas que de l'État mais bien d'un débat engager avec les départements et les communes et dans les territoires reposant sur l'intercommunalité. Ce partenariat privilégié est à avancer et à approfondir.

La question de la diversité a aussi été abordée, par la question ethnique ou raciale que les récents événements des banlieues ont rudement rappelé. Il faut s'interroger sur le fait que les bibliothèques, les espaces culturels, les écoles aient été attaqués et brûlés. À la répression qui a accompagné logiquement « ces actes de guerre » doit s'ajouter la réflexion sur la compréhension de leur signification. Les publics de nos établissements culturels reflètent-ils la sociologie des quartiers des villes ? Intègrent-ils les pratiques culturelles des populations ? Où sont les lieux d'information qui permettent une approche critique des industries culturelles ? Comment intégrer l'éducation artistique et culturelle dans les projets d'établissement ? Quelles en sont les valeurs qui permettent la construction de la citoyenneté ? Un état des lieux avec les collectivités locales sur ces questions et avec le ministère de la culture permettrait de rechercher les réponses à apporter.

Pour Claudine Paillard, présidente de l'Andev, le colloque a favorisé les représentations que les uns et les autres se faisaient de l'éducation artistique et culturelle. Cela a été enrichissant et a favorisé intelligemment les remises en cause et les interrogations. Le bilan a toutefois révélé que l'éducation artistique et culturelle se pratique bien dans les collectivités

grâce aux initiatives prises par les communes. Elle constitue donc bien un enjeu des politiques éducatives pour faciliter l'intégration.

Autour du colloque

Complémentairement aux tables rondes, ont été organisés le jeudi après-midi trois ateliers en parallèle. Les débats sur le partenariat, sur la collaboration avec les professionnels de l'art et de la culture, sur la spécificité de la rencontre artistique et culturelle s'y sont déroulés à partir de trois nouveaux exemples de projets de ville : le projet expérimental autour du patrimoine à Albi, le projet « des artistes à la maternelle » à Lyon, l'expérience du Mas-Bresson à Perpignan.

Une conférence sur l'édition en matière artistique et culturelle a permis de rendre compte des actions réalisées par les éditions de l'Attribut, la mission pour les éditions Arts et Culture du CNDP en collaboration avec les éditeurs privés et enfin les activités d'édition du CRDP d'Aix-Marseille. Elle s'est conclue par la signature de la convention entre le CNDP et l'Andev pour coopérer entre réseaux, éditer *La Communale* (revue de l'Andev) et envisager des pistes d'action. ■

Éducation prioritaire : la réforme des ZEP

L'Andev s'est déjà exprimée sur la réforme des ZEP engagée par le ministre Gilles de Robien.

Si elle estime qu'une relance de l'éducation prioritaire est une bonne chose, elle regrette que le local soit peu associé à la démarche et que le premier degré y passe au second plan. Par ailleurs, la réforme s'effectuant par simple redéploiement de moyens, sa portée en sera inévitablement limitée.

Il est utile de rappeler l'histoire de l'éducation prioritaire avant d'évoquer les principales nouveautés apportées par la réforme.

■ Historique du dispositif

Les ZEP ont été créées en **juillet 1981** par le ministre de l'Éducation nationale Alain Savary. En 1981-1982, on en comptait 355. En 1990, cette politique est consolidée par l'**élargissement** de la carte des ZEP qui passe ainsi de 355 à 526. Des « conseils de zone » sont mis en place et une indemnité de sujétion spéciale est créée pour tenir compte de la difficulté à enseigner en ZEP (1097,04 euros par an). **En 1997**, l'éducation prioritaire est de nouveau relancée, avec la mise en place des REP (Réseaux d'éducation prioritaire). Les REP ont été créées en associant aux ZEP des écoles et des collèges proches « dont la concentration des difficultés mérite une vigilance particulière ». Ainsi, des établissements inclus dans des REP ne sont pas forcément classés ZEP. Quelques établissements privés sont également classés en ZEP. La **nouvelle carte de 1999** s'est traduite par une extension de plus de 40 % du territoire de l'éducation prioritaire. On comptait **908 ZEP/REP** en France à la rentrée 2003. Elles scolarisent près de **1,7 million d'élèves**, soit 16,2 % des élèves des écoles et des établissements scolaires, et un collégien sur cinq (21 % des collégiens).

Les ZEP sont **inégalement réparties** entre les académies. Seuls trois départements en France ne comptent pas de zones d'éducation prioritaire. Treize concentrent les taux les plus importants de collégiens, avec un écart allant de 53,6 % en Seine-Saint-Denis à 14 % dans les Yvelines.

Les critères de classement en zone d'éducation prioritaire semblent efficaces puisque l'éducation prioritaire regroupe **63 % d'enfants d'ouvriers et d'inactifs en sixième contre 39,7 % hors éducation prioritaire**.

En terme de moyens de mise en œuvre, des **contrats de réussite scolaire** ont été mis en place en 1997. Ces contrats ont été signés pour trois ou quatre ans. Ils fixent les objectifs retenus en terme de

réussite des élèves, d'accompagnement pédagogique, d'animation et de formation (circulaire 2003-133 du 1^{er} septembre 2000).

Par ailleurs, des **« pôles d'excellence »** ont été encouragés (circulaire n° 2000-008 du 8 février 2000). Constitués sur la base de partenariat avec des établissements d'enseignement supérieur, des entreprises et des institutions culturelles, ils ont conduit à la création de sections européennes, bilingues et internationales, des classes musicales (8 %) ou des sections sportives (19 %).

En ce qui concerne les aspects financiers, des bourses au mérite ont été mises en place en 2000. Elles concernaient 30 000 élèves en 2004. Par ailleurs, le ministère considère que, globalement, un élève de ZEP ou de REP bénéficie d'un effort financier de 10 à 15 % supérieur à celui d'un autre élève. Ces chiffres peuvent être discutés selon les critères que l'on retient : « Si l'on cumule l'ensemble des éléments financiers du dispositif ZEP, on constate que les ZEP accueillant des personnels plus jeunes, moins expérimentés, l'effort financier consenti pour une ZEP **n'est finalement pas supérieur** à celui d'un établissement de centre-ville », note l'AFAE (l'Association française des administrateurs de l'Éducation nationale) dans « Le Système éducatif français et son administration » (édition 2005).

La part des moyens pédagogiques allouée est laissée à l'initiative de chaque recteur. Le but est de constituer des classes moins chargées : deux élèves de moins en moyenne.

■ La réforme

Elle a été annoncée dans le cadre de propositions effectuées par le ministre de l'Éducation nationale le 13 décembre 2005 et des décisions prises le 8 février 2006 dans un texte qui décline quinze mesures en faveur des réseaux « Ambition réussite » (http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/2006/relance_educ_prioritaire/).

Selon un mécanisme de « balancier » bien connu, la réforme vise à resserrer les critères pour labelliser les établissements en éducation prioritaire.

Ainsi, pour la rentrée 2006, l'action est ciblée autour de 249 réseaux « Ambition réussite » (EP1) comprenant 249 collèges et 1 600 écoles.

Les autres établissements actuellement en zone prioritaire seront à partir de la rentrée 2007 classés en deux catégories :

- EP2 : ces établissements recevront les mêmes aides qu'aujourd'hui ;
- EP3 : ces établissements ont vocation à sortir progressivement du dispositif d'éducation prioritaire.

Trois critères ont été retenus pour déterminer les réseaux « Ambition réussite », laissant peu de place à l'approche locale liée à l'environnement de l'établissement :

- plus de 2/3 de catégories socioprofessionnelles « défavorisées »,
- l'évaluation des résultats en sixième,
- la part d'élèves ayant un retard supérieur à deux ans à l'entrée au collège.

Les établissements classés « EP1 » disposeront de moyens supplémentaires, et dès le mois de mai, un « comité exécutif » pour chaque réseau doit être créé, rassemblant le chef d'établissement et les directeurs d'écoles concernés. Le secrétariat en est assuré par le coordonnateur de ZEP. L'IEN de circonscription et un inspecteur général sont chargés de l'accompagnement des équipes et de l'évaluation du projet. Un rapport annuel au ministre sera élaboré sur chaque réseau et transmis au Haut Conseil d'évaluation et un délégué national à l'éducation prioritaire a été nommé (monsieur P. Polivka).

Dans les quinze décisions prises par le ministre, la volonté de contractualiser est fortement affirmée. Il s'agira de fixer pour une durée de quatre à cinq

ans les objectifs pédagogiques et de prévoir éventuellement des expérimentations. Cette contractualisation s'accompagne d'une volonté de favoriser l'autonomie des établissements.

La décision n° 12 concerne les communes (bien qu'à aucun moment celles-ci ne soient citées), puisqu'il y aura obligation de proposer à tous les élèves de CE2, CM1, CM2, des « études accompagnées » (nouveau concept proche de l'étude dirigée actuellement prévue par les textes ?), encadrées par des enseignants volontaires, de futurs enseignants ou de membres d'associations dans le cadre des dispositifs de réussite éducative. Il est à noter que les dispositifs de réussite éducative ne sont cités dans ce texte qu'à cette occasion, ce qui est tout de même une vision très réductrice de la place que les dispositifs de réussite éducative peuvent avoir dans le cadre de l'éducation prioritaire.

Les autres étapes de la réforme seront annoncées dans le courant de l'année scolaire 2006-2007, afin de déterminer la ligne de partage entre les EP2 et EP3. Gageons que des débats difficiles vont s'engager avec les établissements sur ce sujet et que les collectivités locales sauront se manifester à cette occasion. ■

BIBLIOGRAPHIE

Glasman Dominique, « Des ZEP aux REP, pratiques et politiques » SEMRAP Université, janvier 2003.

Moysan Catherine, Simon Jacky, « Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP », INRP, collection Centre national de ressources sur les ZEP, 1997.

Piketty Thomas, « Éducation prioritaire », in *Le Monde* du 21.02.06.

La circulaire sur la répartition des charges intercommunales, un prétexte pour redéfinir le financement de l'enseignement privé ?

La loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales (articles 82, 87 et 89) a étendu aux écoles privées l'obligation de participation des communes au financement de la scolarité des enfants résidant dans leur commune et scolarisés dans une autre commune. Cet article a été modifié par l'article 89 de la loi du 2 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Une circulaire 2005-206 du 2.12.2005 (BO, <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/46/MENB0502677C.htm>) vise à préciser les modalités d'application de ces articles et le calcul du coût de ces charges. Cette circulaire outre des confusions et des insuffisances rédactionnelles semble dépasser la fonction interprétative des textes auxquels elle se réfère. L'Association des maires de France est intervenue auprès du ministère à plusieurs reprises pour que ce texte soit renégocié. Par ailleurs, elle fait l'objet de recours non suspensifs auprès du Conseil d'État. Petite explication de texte...

Les conditions d'application du principe de parité

La circulaire rappelle tout d'abord qu'il était déjà possible pour les communes de résidence qui s'accordaient avec une commune d'accueil de participer aux dépenses de fonctionnement des écoles privées concernées. Elle constate cependant que, dans les faits, cette dépense demeurerait purement facultative puisqu'il n'existait pas de mécanisme permettant de surmonter d'éventuels désaccords entre elles. Elle indique que l'objet de la loi du 13 août 2004 (art. 89) en étendant l'application des trois premiers alinéas de l'art L 212-8 est de prévoir les modalités de répartition des dépenses en cas d'absence d'accord entre les communes concernées. La circulaire vise ainsi à définir les conditions d'application du principe de parité pour la détermination des charges intercommunales et à préciser les modalités de participations.

L'autorisation préalable du maire : confirmation de l'absence de parallélisme entre le public et le privé

La circulaire précise qu'il n'était pas possible « en l'état des dispositions » d'étendre aux écoles privées les autres alinéas de l'article 212-8. Ces alinéas sont ceux qui permettent au maire de refuser une scolarisation dans le public à l'extérieur de sa commune lorsque les écoles de celle-ci disposent d'une capacité d'accueil suffisante.

La circulaire ne précise pas les fondements juridiques qui empêchent l'application de ces

trois alinéas, laissant supposer qu'il va de soi qu'aucun contrôle des inscriptions scolaires pour les établissements privés n'est envisageable. Ce rappel semble donc trancher définitivement le débat sur l'absence de parité entre les conditions d'application des charges intercommunales pour le public et le privé. Concernant l'enseignement privé, le fait générateur de la charge intercommunale pour la commune de résidence serait ainsi lié à la simple volonté familiale de scolariser son enfant dans tel ou tel établissement privé et non comme dans le public à l'autorisation préalable du maire. Pourtant, dans le cadre du débat qui s'est tenu au Sénat lors de la proposition d'amendement au projet de la loi pour l'avenir de l'école sur cette question, certains sénateurs estimaient que cette absence de parallélisme risquait de déséquilibrer leurs écoles publiques en facilitant l'accès à l'enseignement privé.

Une obligation de participation limitée aux cas prévus à l'article L 212-8 ?

La circulaire rappelle ensuite la double conséquence du principe de parité public/privé :

— d'un côté, il est précisé que l'application de ce principe vise à plafonner la contribution par élève qui ne peut être supérieure pour le privé à celle du public,

— à l'inverse, la contribution ne peut au nom du même principe y être inférieure. Ainsi, « la commune de résidence doit participer » au financement dans tous les cas « où elle devrait participer au financement d'une école publique qui accueillerait le même

élève» et elle ne peut «traiter différemment le cas des élèves scolarisés dans un établissement privé et celui des élèves scolarisés dans une école publique d'une autre commune».

La commune de résidence doit participer (c'est donc bien une obligation), mais seulement lorsqu'elle devrait aussi le faire dans le public. Or, les cas de dérogation et donc de participation «obligatoire» pour le public (en dehors de l'absence de places disponibles) sont précisés dans le cinquième alinéa de l'art. L 212-8 de la loi du 13 août 2004 et liés aux motifs suivants :

- obligations professionnelles des parents (en cas d'insuffisance de services péri-scolaires);
- fratrie dans un établissement de la commune concernée;
- raisons médicales.

On peut ainsi interpréter cette partie de la circulaire comme limitant l'obligation de financement des charges intercommunales du privé à ces situations particulières.

Pourtant, quelques paragraphes plus haut, la circulaire précise justement que cet alinéa de la loi n'est pas applicable à l'enseignement privé... On se trouve donc dans la confusion la plus totale.

■ Les modalités de mise en œuvre

Cette partie de la circulaire vise principalement à fixer les modalités de règlement des charges intercommunales.

Des modalités de versement en continuité avec les modalités existantes

En cas d'accord entre les communes, la négociation intervient entre les communes concernées. Deux possibilités sur les modalités de financement :

- la commune de résidence verse la contribution à la commune d'accueil qui se charge ensuite de la redistribuer à l'établissement privé. En aucun cas la circulaire n'évoque la nécessité d'intégrer l'enseignement privé aux discussions. De ce fait, l'hypothèse d'un accord entre les communes qui serait non conforme aux attentes de l'enseignement privé est passé sous silence;
- la commune de résidence verse directement sa contribution à l'enseignement privé.

Cette deuxième hypothèse renvoie en réalité aux modalités actuelles de règlement des charges intercommunales, alors même qu'il est précisé dans l'introduction de la circulaire que ces modalités ne permettent pas dans les faits de rendre la participation obligatoire!

En cas d'absence d'accord entre communes, c'est le préfet qui fixe le montant de la participation en fonction du coût moyen départemental.

La détermination du montant de la contribution : un prétexte à la redéfinition de la nature des dépenses de fonctionnement à prendre en compte dans le forfait communal?

La base de référence : le financement des écoles élémentaires publiques

La référence est celle prévue pour l'enseignement public à l'alinéa 3 de l'article L 212-8. Cet alinéa précise que pour ce calcul, il est tenu compte :

- des ressources de la commune de résidence;
- du nombre d'élèves scolarisés dans la commune d'accueil;
- du coût moyen par élève. Les dépenses à prendre en compte sont les charges de fonctionnement à l'exclusion de celles relatives au périscolaire.

Cet alinéa prévoit aussi qu'un décret en Conseil d'État déterminera «en tant que de besoin les dépenses prises en compte pour le calcul du coût moyen par élève ainsi que les éléments de mesure des ressources des communes», décret non paru à ce jour.

Un double plafonnement

Cette contribution ne peut excéder :

- d'une part, le montant du forfait communal versé aux écoles privées de sa commune par la commune d'accueil. La circulaire insiste de nouveau sur le principe de parité en indiquant que ce montant «coïncide» lui-même au coût moyen de fonctionnement des écoles élémentaires publiques de cette commune;
- d'autre part, suite à l'adoption de l'art. 89 de la loi d'orientation pour l'école, elle ne peut être supérieure «au coût qu'aurait représenté pour la commune de résidence ce même élève s'il avait été scolarisé dans une de ses écoles publiques ou, en l'absence d'école publique, au coût moyen des classes élémentaires publiques du département». La circulaire précise comment doit être calculé ce coût : l'inspection académique demandera à chaque commune de lui communiquer les dépenses scolaires «évaluées à l'annexe jointe».

Cette annexe pose, pour le moins, problème. En listant les dépenses à prendre en compte pour le coût moyen départemental, elle devient une base de référence sur laquelle l'enseignement privé ne manquera pas de s'appuyer pour le calcul du forfait communal et non seulement pour celui des charges intercommunales. Or, la liste des dépenses à prendre en compte est beaucoup plus extensive que celle de la circulaire 85-105 du 13 mars 1985

qui fait actuellement encore référence (même si celle-ci avait été jugée par arrêt du Conseil d'État du 25 octobre 1991 comme ne présentant pas un caractère limitatif).

Surtout, elle prend en compte des dépenses qui manifestement ne correspondent pas à l'esprit des textes sur le principe de parité public/privé. Notamment, y sont listées :

- des dépenses de fonctionnement facultatives pour les écoles publiques, comme les intervenants extérieurs rémunérés par la commune ;
- des dépenses d'administration des écoles : les salaires des agents de l'administration municipale intervenant pour gérer les écoles communales (le coût de fonctionnement des directions de l'éducation devrait par exemple y être inclus) ;
- et, surtout des dépenses d'Investissement (remplacement du mobilier). Sur ce point, de façon tout à fait surprenante — pour le moins — elle précise que la nomenclature budgétaire communale ne saurait

être le critère de définition d'une dépense de fonctionnement ! Si la nomenclature budgétaire n'est plus une référence, qui va alors définir les lignes de partage entre investissement et fonctionnement ? On se trouve là, manifestement, en contradiction avec la loi Goblet du 30 octobre 1886 qui interdit les aides en investissement pour les écoles primaires privées, principe qui n'a été assoupli que pour l'investissement informatique par la loi 86-972 du 19 août 1986.

Manifestement, cette circulaire est ainsi détournée de son objet initial. Le débat sur la répartition des charges intercommunales devient ainsi le prétexte à redéfinir complètement, en les alourdissant fortement, la nature des dépenses à prendre en compte dans le calcul du forfait communal pour l'enseignement privé. Au vu des nombreuses réactions qui ont accompagnées la sortie de ce texte, il semblerait qu'une nouvelle version soit en préparation. À suivre donc...

Le système d'information du premier degré

Le ministère a convoqué une réunion du comité de pilotage ministériel le 7 février dernier. Ce comité de pilotage, auquel l'Andev et l'AMF sont conviées, vise à permettre une certaine concertation entre les acteurs concernés. Il se réunit une fois par an. Il s'agissait pour celui-ci d'effectuer le bilan de la mise en place de la Base élève à partir d'un questionnaire sur vingt académies.

Une mise en place laborieuse mais progressive de la Base élève

Aujourd'hui, la Base élève est en fonctionnement dans :

- 2 500 écoles ;
- 250 mairies sont associées comme utilisatrices ;
- 200 000 élèves sont créés dans cette Base, 65 % en élémentaire et 35 % en maternelle.

Les inspections interrogées mettent en avant des points forts qui, de façon surprenante, sont essentiellement liés à des questions de management interne :

- le renforcement du travail d'équipe au sein de l'inspection académique ;
- les principes de partage de l'information ;
- la clarification des rôles et des pratiques.

Elles insistent aussi sur l'effet levier pour l'équipement des écoles, (certaines communes auraient attendu la Base élève pour équiper leurs écoles ?) et l'ergonomie du système.

Pour les points faibles, elles évoquent les aspects suivants :

- le produit n'est pas terminé ;
- l'exploitation du système échappe au service informatique des IA puisque l'hébergement est effectué en un seul site (le Catel d'Orléans) ;
- l'organisation difficile des formations (communes, directeurs, IEN).

Enfin, elles insistent sur le besoin d'accompagnement dans les relations avec les mairies. On peut supposer qu'il s'agit d'un besoin d'accompagnement technique...

Des conditions de mise en œuvre diverses selon les villes et les départements

À Perpignan, la mairie a négocié le transfert de la Base municipale. Ainsi, pour les 64 écoles de la commune, la Base municipale a été transférée sur la Base élève selon une procédure technique qui semble avoir été assez longue mais a évité aux directeurs d'écoles de saisir tous les inscrits. Ceux-ci n'ont plus eu qu'à effectuer les opérations d'admission des élèves. La mairie souhaite désormais un retour dans l'autre sens (de la Base élève vers la Base municipale).

En Gironde 40 % seulement des écoles disposent de l'ADSL. Certaines écoles ont peu renseigné la Base à cause de problèmes techniques et de questions d'interfaçages. Les mairies dépourvues de logiciel de gestion se montrent en revanche, intéressées pour la mise en place de la Base élève. En revanche, certains directeurs sont réticents, du fait du temps à y consacrer même s'il y a transfert des données municipales. En effet, lorsque l'inscription est effectuée, leur travail est loin d'être terminé. De ce fait, la récupération des données dans le cadre d'interfaçage ne résout donc pas tout.

L'interface avec les logiciels des villes

Des premières spécifications d'interface pour les éditeurs de logiciels et les villes ayant développé leur propre logiciel « maison », ont été engagées dans le sens « aller » (fichier XML) pour permettre d'importer dans la Base élève les données saisies par la mairie lors de l'inscription scolaire.

Face aux pressions des mairies, un travail est aujourd'hui engagé pour passer à une interface d'échange « aller-retour », en services Web, ce qui demande un travail plus complexe à mener avec les éditeurs.

L'identifiant élève

L'identifiant élève est le « numéro d'immatriculation » qui permettra de suivre un élève du début à la

fin de sa scolarité. Ce numéro existe actuellement à partir de la sixième. Aujourd'hui, 170 000 INE sont attribués pour 200 000 élèves existant dans la Base. Afin de gérer notamment les doublons, un système de règlement des « litiges » est mis en place. Il apparaît que de nombreux litiges soient liés à de mauvaises pratiques de saisie. Les litiges demandant un certain délai de traitement, c'est toute la « chaîne » de l'inscription à l'admission de l'élève qui est impactée lorsqu'il y a un problème.

La sécurisation

Le système de mot de passe et de « login » classique est insuffisant. Cependant les autres systèmes de sécurisation (clé USB avec code PIN) ne donnent pas non plus satisfaction.

En effet, l'installation sur le poste du directeur d'école nécessite une intervention sur place d'un informaticien.

Une fois installé, le système fonctionne bien et ne cause pas de perturbation technique. Néanmoins, il pose des problèmes de gestion des clés (distribution, perte, absence...) et d'usage nomade par les directeurs d'école.

Conclusion

L'objectif fixé est de généraliser la Base élève à toutes les inspections académiques pour la rentrée de septembre 2007.

Il nous semble que l'ensemble des expérimentations, même si elles sont caractérisées « d'avancées positives » par le ministère, restent globalement laborieuses. Le groupe de projet du ministère prend progressivement conscience que le système a des chances de fonctionner surtout dans les sites où les mairies saisissent les inscriptions et alimentent ensuite la Base élève. La prise en compte des mairies et de leurs contraintes apparaît ainsi comme une donnée incontournable. Cette situation met les mairies en meilleure position pour négocier les conditions de mise en place de la Base élève dans des conditions de réel partenariat local...

La Communale

Édition de L'Andev

Hôtel de Ville, BP 26,
35031 Rennes cedex
Tél. : 02 23 62 16 60

Directrice de la publication

Claudine Paillard

Rédaction

Andev, 82, rue de Paris,
35000 Rennes

Comité de rédaction

Francis Oudot,
Claudine Paillard,
Élisabeth Saby,
Jean-Michel Grenier,
Alain Bocquet, Michel Bayet

Maquette - Réalisation

Atelier graphique
CNDP/SNPIN

Secrétariat de rédaction

Marie-Noëlle Séverin
CNDP/SNPIN

Imprimerie du SCÉRÉN-CNDP

31, rue de la Vanne,
92120 Montrouge

ISSN en cours

Tirage 1 000 exemplaires

Dépôt légal avril 2006

