



Collège Coopératif Rhône-Alpes

Le Sémaphore

20 rue de la Claire 69009 Lyon

Des dispositifs au travail : le partenariat dans le champ éducatif

Enquête auprès de professionnels en lien direct avec les
publics sur un territoire politique de la ville/éducation
prioritaire.

Christine CHEMINEAU

Belgacem EL KHOUTABI

Odile PERILLAT

Gaëlle WATIER

12 Septembre 2014

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
Une étude inscrite dans un contexte politique.....	1
Un territoire d'étude : objet des politiques publiques.....	8
I-PREMIERE PARTIE : DEFINITIONS, ANCRAGE THEORIQUE, METHODE.....	10
I-1 Délimitation de l'objet d'étude :.....	11
I-1.1 Le champ éducatif.....	11
I-1.2 Les dispositifs partenariaux.....	1
I-1.3 Le travail en partenariat.....	13
I-2 Ancrage théorique.....	13
I-3 Cadre du travail d'enquête et méthode d'analyse des données.....	16
I-3.1Caractéristiques de l'échantillon.....	16
I-3.2 Limites de l'échantillon.....	17
I-3.3 Le traitement des données.....	18
II-DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DES ENTRETIENS.....	18
II-1 Logique 1 : « le descendant » : des perceptions contrastées.....	19
II-1.1 Des professionnels en difficulté avec un cadre institutionnel souvent inadapté aux besoins des publics :.....	19
II-1.2 Des institutions reconnues dans leur rôle.....	20
II-2 Logique 2 : « L'ascendant » : des professionnels de terrain qui s'engagent pour répondre aux besoins des publics.....	21
II-2.1 Les inventions alternatives individuelles: entre adaptation et innovation.....	21
II-2.2 Les inventions alternatives collectives : entre adaptation et innovation :.....	22
II-3 Focus sur les zones de tensions. Structuration et articulations : les systèmes internes comme clef d'analyse.....	24
II-3.1 A l'intérieur des structures : les tensions vécues par les professionnels (systèmes internes)...	24

II-3.2 Les tensions entre les structures (entre systèmes internes) :.....	25
II-3.3 Des tensions entre les besoins du terrain (système producteurs de services) et les choix politiques et financiers (système collecteur de ressources) :	27
II-4 Démonstration 1 : Comment l'ascendant cherche à rejoindre l'institutionnel ?.....	28
II-5 Démonstration 2 : Comment le descendant essaye de rejoindre le terrain ?	29
III-TROISIEME PARTIE : PISTES DE REFLEXIONS ET D' ACTIONS.....	31
III-1 L'analyse des pratiques	31
III-2 Le temps institutionnel dédié	32
III-3 L'autonomie et la valorisation des expériences et de l'expertise	32
III-4 La formation et la co-formation	33
III-5 La dynamique évaluative	34
CONCLUSION	35
BIBLIOGRAPHIE	36

INTRODUCTION

« *L'école ne peut plus faire autrement que d'être pleinement partie prenante des territoires. Ceci afin que se bâtissent alliances et fédérations de volontés et d'énergies entre les éducations formelle, non formelle et informelle au sein d'espaces éducatifs concertés et ce, dans le cadre de projets de territoire(...). Cela implique d'accepter pleinement le fait que tous les temps éducatifs contribuent à l'acquisition par tous d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture* »¹. Exprimée en avril 2014 par Arnold BAC, actuel dirigeant associatif du champ éducatif, ex-professionnel de terrain de l'Education Nationale, l'idée est forte et engagée. Marie-Hélène BACQUE, sociologue, et Mohamed MECHMACHE, acteur associatif et élu, dans leur rapport de juillet 2013 remis au Ministre délégué chargé de la Ville : « *Pour une réforme radicale de la politique de la Ville* », pointent avec force que « *... les services publics sont soumis à des injonctions contradictoires [...] Les professionnels de la politique de la ville sont accaparés par des tâches bureaucratiques qui les éloignent du terrain et de leur cœur de métier. [...] Au total, une part non négligeable des professionnels du social, de l'urbanisme ou du développement local expriment une demande profonde de renouvellement des pratiques et du sens de leur action* »². Militants et experts s'accordent aujourd'hui sur la nécessité d'un ancrage territorial de l'action éducative, et d'un engagement collectif des acteurs.

Une étude inscrite dans un contexte politique

Si on se penche sur l'histoire, on constate que la politique éducative, très centralisée, fondée sur des valeurs de laïcité, d'égalité des chances et d'extra-territorialité de l'école, a vu se décliner peu à peu depuis 30 ans, une territorialisation qui fait débat, dont le partenariat extérieur, changement culturel majeur, est une des facettes importantes. A l'inverse, la politique de la ville est une politique transversale depuis sa création. « *La politique de la Ville a été fondée dans les années 80 selon une logique interinstitutionnelle, intersectorielle et interactorielle* »³. Avec pour point de convergence et d'expression le territoire, et pour forme majeure le dispositif. « *Territoire comme dispositif sont des notions qui, par elles-mêmes, indiquent une entrée dans*

¹A.BAC, *Les projets éducatifs de territoire ont à intégrer ceux des établissements scolaires*, [en ligne], Université d'été de PRISME, 1^{er} et 2 juillet 2014, (consulté le 11 juillet 2014), disponible sur : <http://www.ozp.fr/spip.php?article15772>

²M-H BACQUE, et M.MECHMACHE, *Rapport remis au Ministre délégué chargé de la Ville : « Pour une réforme radicale de la politique de la ville »*, juillet 2013, p.23-24

³F.DHUME, *Politique de la ville : quelles coopérations dans l'action publique aujourd'hui*, [en ligne], Intervention Ateliers Régionaux de la Ville, 13 avril 2007, (consulté le 11 juillet 2014), disponible sur : http://www.crpv-paca.org/9-publications/pdf/arv_pdfs/arv_11_dhume.pdf

l'action publique par l' « inter », c'est-à-dire par ce qui demeure entre-deux, entre-plusieurs, ce qui résiste malgré tout à l'action d'un seul »⁴.

Trente ans après, le Rapport BACQUE-MECHMACHE ne peut que faire écho aux propos d'Hubert DUBEDOUT, dans son rapport « Ensemble refaire la ville »⁵, remis au Premier Ministre en 1983. *« Faire des habitants des acteurs du changement :[...]Aucune assistance n'est efficace si les intéressés eux-mêmes ne prennent pas en charge leur projet de transformation. Substituer à une politique d'assistance une politique de développement économique et social revient à opérer ce mouvement d'appropriation collectif. [...]C'est une remise en cause difficile des comportements des collectivités locales, des organismes sociaux, des gestionnaires de logement. C'est surtout une remise en cause qu'il ne suffit pas de décréter. Seul un long processus peut y parvenir. »⁶ « Il est nécessaire de raisonner en terme de processus de mise en œuvre(...). Chacun doit expliciter ses modes d'intervention et négocier leurs modifications en fonction des objectifs généraux. Ce qui implique pour chacun la perception, la prise en compte, de la problématique générale et son intégration dans celle-ci. Tout le monde y perd de son autonomie, mais tout le monde y gagne une plus grande efficacité »⁷. D'emblée la question du partenariat était présente dans les fondements de la politique de la Ville.*

Le partenariat est donc intervenu, dans l'histoire, différemment pour ces deux politiques publiques. Pour l'une, l'Education, en rupture avec les fondements centralisés de l'institution Education Nationale, des dispositifs partenariaux sont apparus au fil des ans, augurant d'une refondation ; pour l'autre, la Ville, il en constituait justement les bases, l'essence même.

Qu'en est-il aujourd'hui de ces dispositifs, et de la « commande » de partenariat ? Politique de la Ville et Politique d'Education : les importantes réformes de cette année 2013-2014 augurent-elles vraiment d'une refondation, d'une volonté politique de décroisement, et d'une reconnaissance des pratiques territoriales ?

- **Côté Education Nationale** : la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'Ecole de la République, du 8 juillet 2013, vise un changement culturel important : elle pose le principe du caractère global et continu de l'éducation, et reconnaît le rôle des parents, des collectivités territoriales, des associations. Son article 2 ajoute deux notions, absentes dans le précédent article L.111-1 du Code de l'Education de 2006: « *[Le service public de l'éducation]*

⁴ F.DHUME, *ibid.*

⁵ H.DUBEDOUT, Rapport au Premier Ministre du président de la Commission Nationale pour le développement social des quartiers : « *Ensemble refaire la ville* », La Documentation Française, 1983

⁶ H.DUBEDOUT, *ibid*, p.12

⁷ H.DUBEDOUT, *ibid*, p.41

contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative... [L'école] s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative »⁸. Elle légalise les Projets Educatifs de Territoire (P.E.D.T.), projets globaux et territoriaux, initiés auparavant par la circulaire du 20 mars 2013, mais qui restent optionnels, au choix des collectivités territoriales : « L'objectif du projet éducatif territorial est de mobiliser toutes les ressources d'un territoire afin de garantir la continuité éducative entre, d'une part les projets des écoles et, le cas échéant, les projets des établissements du second degré et, d'autre part, les activités proposées aux enfants en dehors du temps scolaire [...] »⁹.

La politique d'éducation prioritaire est un des axes essentiels de la nouvelle loi : corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales. Les R.E.P. (Réseaux d'Education Prioritaire) et R.E.P. + seront les nouveaux zonages, choisis sur critères sociaux uniquement. Le Ministre de l'Education Nationale, par la Circulaire du 4 juin 2014 sur la Refondation de l'Education Prioritaire, confirme le référentiel sur lequel prendra appui la refondation souhaitée. L'un des six axes de ce référentiel est de « *mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire* »¹⁰. La circulaire complète : « *Les relations avec la politique de la ville sont organisées par la convention du 7 octobre 2013* »¹¹. « *Il appartiendra à chaque recteur de prendre en compte la connaissance des quartiers prioritaires de la ville et de mettre en place les procédures de travail pour favoriser la bonne prise en compte des questions éducatives dans les contrats de ville dont il sera cosignataire* »¹².

La volonté de partenariat et de coopération est là clairement affichée, des outils sont proposés (P.E.D.T., Conventions...).

- **Côté Ville** : la politique de la ville a depuis son origine pris en compte le volet éducatif dans ses divers dispositifs : Projet Educatif Local (P.E.L.), Contrat Educatif Local (C.E.L.), volet éducatif des Contrats Urbains de Cohésion Sociale (C.U.C.S.), Contrat Local

⁸Article 2 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013

⁹Circulaire ministérielle n° 2013-036 du 20 mars 2013

¹⁰ Circulaire ministérielle n°2014-077 du 4 juin 2014

¹¹Convention d'objectifs pour les quartiers prioritaires de la politique de la ville 2013-2015, entre le Ministre de l'Education Nationale, la Ministre déléguée à la réussite éducative, d'une part, et le Ministre délégué à la Ville, d'autre part- 7 octobre 2013

¹²Circulaire ministérielle n°2014-077 du 4 juin 2014

d'Accompagnement à la Scolarité (C.L.A.S.), Contrat Enfance Jeunesse (C.E.J.), et depuis 2005 le Programme de Réussite Educative (P.R.E.).

La loi de programmation pour la Ville et la Cohésion Sociale du 21 février 2014 annonce que la politique de la ville « [...] s'inscrit dans une démarche de coconstruction avec les habitants, les associations et les acteurs économiques, s'appuyant notamment sur la mise en place de conseils citoyens, selon des modalités définies dans les contrats de ville, et sur la coformation »¹³. Elle énonce dix objectifs pour cette politique de la ville, dont le 2^{ème} est : « *Garantir aux habitants des quartiers défavorisés l'égalité réelle d'accès aux droits, à l'éducation, à la culture, aux services et aux équipements publics* »¹⁴.

Un nouveau zonage, unique, remplacera en janvier 2015 ceux existants jusqu'à présent : le Quartier Prioritaire Politique de la Ville, basé sur le critère unique des bas revenus des habitants. 1300 Quartiers remplaceront les 2500 quartiers C.U.C.S. actuels¹⁵. Un unique contrat sera mis en œuvre : le Contrat de Ville, qui permettra l'opérationnalité des objectifs déclinés à l'article 1^{er}. Ce Contrat est basé sur trois piliers : cohésion sociale, cadre de vie et renouvellement urbain, développement de l'activité économique et de l'emploi.

Réduction des inégalités sociales et réduction des inégalités scolaires se retrouvent ainsi étroitement liées, là aussi, par le législateur.

Les recherches sociologiques mettent en lumière le rôle déterminant de l'origine sociale, de l'environnement familial et social, sur la réussite à l'école. Ces recherches montrent particulièrement comment inégalités sociales et disparités spatiales se conjuguent et se renforcent, conduisant de fait à la concentration, dans certaines zones, d'enfants en grande difficulté scolaire. François DUBET, sociologue, ajoute même que d'autres facteurs, culturels notamment, sont à l'œuvre dans ces disparités : « *Avec Marie Duru-Bellat et Antoine Vérétoit*¹⁶,

Le contrat de ville

Un pilier « cohésion sociale » : le contrat de ville devra prévoir les mesures de soutien aux équipements sociaux, culturels, sportifs, et aux associations assurant le lien social sur le territoire ; il assurera un investissement supplémentaire des partenaires du contrat de ville dans les domaines de l'éducation, de la santé et de la justice »

¹³Loi n°2014-173 du 21 février 2014, article 1-I, al. 1, 2, 5

¹⁴Ibid., article 1-I, al.6

¹⁵Décret n°2014-767 du 3 juillet 2014, relatif à la liste des Quartiers Prioritaires Politique de la Ville

¹⁶F.DUBET, M. DURUT-BELLA, A.VERETOUT, *Les sociétés et leur école-Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil, 2010

nous avons montré que, en France, l'amplitude des inégalités scolaires est supérieure à ce que supposerait l'amplitude des inégalités sociales »¹⁷. Les deux politiques publiques, Ville et Education, ont donc à « faire ensemble », d'autant plus aujourd'hui.

Le Comité Interministériel des Villes (C.I.V.), chargé de l'élaboration de la Politique de la Ville, le dit bien dans son relevé de décision du 19 février 2013, qui a lancé la réforme de la Politique de la Ville : « [Il s'agira de :] mettre en convergence l'éducation prioritaire et la nouvelle géographie de la politique de la ville, et déployer les programmes de réussite éducative dans tous les quartiers prioritaires »¹⁸.

Qu'en est-il donc aujourd'hui, des « dispositifs partenariaux » et du « travail partenarial » dans le champ éducatif, sur les territoires politique de la ville ?

Les injonctions politiques centralisées, leurs déclinaisons opérationnelles, dépendantes des enjeux financiers et des logiques institutionnelles locales, se heurtent aux réalités des professionnels de terrain en lien direct avec les publics. Ces professionnels sont aux prises avec une complexité croissante tant des problématiques rencontrées par les publics, que de leur propre métier en évolution. Les dispositifs partenariaux descendants et le travail partenarial quotidien se croisent, se conjuguent, s'ignorent parfois, s'opposent éventuellement. Les professionnels de terrain dans le champ éducatif sont très divers quant à leurs métiers, qualifications, fonctions, cadre d'emploi (Education Nationale, Collectivités Territoriales, Associations, etc....), ancienneté, expérience, culture professionnelle. L'objet « éducation » annoncé dans les textes peut-il alors avoir les mêmes contours pour tous ?

Comment les politiques publiques traversent-elles ce « champ éducatif » ?

Commande initiale

L'étude commanditée auprès du Collège Coopératif Rhône-Alpes, par le Centre Alain Savary, se situe dans ce contexte : puisqu'il s'agissait au départ « d'étudier l'impact des dispositifs partenariaux et du travail partenarial dans le champ éducatif, pour les personnes directement en contact avec les publics (enseignants des écoles maternelles et élémentaires, et des collèges, animateurs, éducateurs, travailleurs sociaux) ».

¹⁷F.DUBET, propos recueillis par P.BRUNO, « Penser et combattre les inégalités », Revue « Le français aujourd'hui », n°183, décembre 2013, p.136

¹⁸ Relevé de décision du Comité Interministériel des Villes du 19 février 2013, décision n° 8

Partenariat et coopération sont deux maîtres mots de ces politiques, dans la suite d'un vocabulaire usité depuis les années 1990 et qui a pris son essor depuis. Injonction ? Opportunité ? Prescription au service d'un pilotage de l'action éloigné du terrain ? Réalité du quotidien des acteurs, à grand renfort de « bricolages » ? Quel sens a ce vocabulaire pour ces acteurs du champ éducatif en lien direct avec les publics ? Négociation obligée d'un consensus, ou acceptation d'une « conflictualité productive »¹⁹ ?

Thomas KIRSZBAUM, sociologue²⁰, chargé par le Réseau AMADEUS²¹ d'une étude rendue en mars 2014, pour améliorer la conduite locale de la politique de la ville²², questionne les mouvements entre dispositifs descendants et dynamiques d'acteurs sur le terrain : « *la difficulté de faire des contrats de ville des outils au service de stratégies véritablement territorialisées était déjà pointée par les évaluations locales à la fin des années 1990 et au milieu des années 2000(...). Pour dépasser la simple déclinaison locale des orientations nationales, l'exercice devrait être remontant et refléter les dynamiques d'acteurs dans les territoires* »²³.

La mise en place en juillet 2013 de l'Observatoire des Politiques Locales d'Education et de la Réussite Educative (Po.Loc.), par convention entre l'Institut Français de l'Education (I.F.E.), le Ministère de la Réussite Educative et le Ministère de la Ville, semble devoir être un acteur majeur de ces refondations en cours.

Le Centre Alain Savary, instance de l'I.F.E. plus particulièrement en charge de l'expertise et de l'appui aux acteurs de l'éducation, dans le cadre des politiques et dispositifs visant à développer la réussite scolaire et réduire les inégalités, mène depuis 2008 un séminaire annuel. Le séminaire « questions vives du partenariat et réussite éducative » 2012-2013 a réuni des acteurs issus de douze territoires C.U.C.S. de la région Rhône-Alpes. Le travail mené lors de ce séminaire a conduit les participants à interroger les pratiques partenariales autour de l'éducatif local dans les quartiers prioritaires. Il s'agissait de se donner les moyens d'évaluer la pertinence des dispositifs partenariaux et du travail partenarial sur le terrain, au plus proche des publics auxquels ils

¹⁹BERTHET Jean-Marc, intervention, [en ligne], Colloque : « *Eduquer nos enfants : une reconquête citoyenne* », Les Rencontres du Pays Voironnais, Communauté d'Agglomération du pays voironnais, 26 mai 2014, (consulté le 11 juillet 2014), disponible sur : <http://observatoire-reussite-educative.fr/ressources/cr-de-journees/les-rencontres-du-pays-voironnais-26-mai-2014>

²⁰Sociologue, chercheur associé à l'Institut des sciences sociales du politique (ENS-Cachan-CNRS)-REPS

²¹AMADEUS : Association des Missions d'Aménagement de Développement Economique, Urbain et Social

²²T. KIRSZBAUM, Rapport mars 2014 : « *Valoriser les ressources des quartiers* », Réseau AMADEUS

²³T. KIRSZBAUM, *La politique de la ville devrait servir à interroger les institutions*, [en ligne], Dossier :

Banlieues : la nouvelle politique de la Ville répond-elle aux attentes des professionnels, La Gazette des Communes, 7 juillet 2014, (consulté le 11 juillet 2014), disponible sur : <http://www.lagazettedescommunes.com/242228/la-politique-de-la-ville-devrait-servir-a-interroger-les-institutions-thomas-kirszbaum-sociologue/>

s'adressent. L'une des questions portait sur les répercussions de ces pratiques pour les professionnels travaillant avec les enfants et leurs parents.

A la suite de ce séminaire 2012-2013, l'un des douze territoires C.U.C.S., sollicité par le centre Alain Savary, a donné son accord pour accueillir une étude complémentaire sur l'impact du partenariat sur les professionnels directement en contact avec les publics.

Cette étude viendra nourrir les travaux d'élaboration/proposition, en cours actuellement au Centre Alain Savary, et pour le séminaire 2014-2015 à venir.

Dans le rapport du séminaire 2013-2014²⁴, le Centre Alain Savary rend compte de leur point d'avancée : *« Si l'on devait résumer l'état de la question éducative locale et de la réussite éducative, telle qu'il est apparu au cours de nos séminaires, on pourrait sans doute le faire à travers trois idées: complexité, tensions, besoin d'espaces partagés.*

Complexité : La complexité de la question éducative au niveau local est liée à plusieurs dimensions : complexité des situations sociales et familiales, complexité du travail des professionnels, complexité des relations entre institutions et dispositifs (voir encadré ci-contre)

Tensions : Du coup, les différents acteurs (professionnels, bénévoles, parents) ont le sentiment que les tensions vont croissantes: tension entre une égalité de principe affichée et les inégalités qui se produisent dans le fonctionnement réel, et dont on a du mal à parler, souvent au nom même de l'égalité de principe ; tension très forte autour de la réussite ou de la non-réussite scolaire, en lien avec l'importance croissante du diplôme pour trouver un emploi dans un contexte de crise ; tension autour de la pluralité des normes éducatives qui se frottent à travers l'injonction du partenariat faite aux différents acteurs, dont les parents.

Besoin d'espaces partagés : (...) Développer ces espaces, les soutenir et les légitimer, pourrait être une priorité des politiques éducatives locales et du pilotage des institutions. Ces espaces

Complexité des relations entre institutions et dispositifs

« Les dispositifs se sont accumulés depuis 40 ans dans le champ éducatif, d'autant plus dans les quartiers prioritaires, en principe pour aider les institutions à résoudre les problèmes qu'elles n'arrivent pas à traiter seules. Mais coopérer entre institutions pour faire fonctionner ces dispositifs et réinterroger le fonctionnement du droit commun ne va pas de soi... » (Extrait du rapport du séminaire 2013-2014 Alain SAVARY).

²⁴J.M. BERTHET, S.KUS, Rapport du séminaire 2013-2014 : *« Quel partenariat interinstitutionnel pour appuyer les acteurs de la réussite scolaire et éducative ? »* Centre Alain Savary, Institut Français de l'Éducation, juin 2014, p.7

[partagés] pourraient permettre : (...) de se projeter collectivement dans un avenir souhaitable pour l'éducation sur le territoire ».

Un territoire d'étude : objet des politiques publiques

La commune sur laquelle s'est déroulée l'étude a été la seule qui a donné son accord, suite aux sollicitations du Centre Alain Savary dans la continuation du séminaire. Engagement qui a entraîné, de fait, une exposition des acteurs du champ éducatif, tant dans leurs paroles, que dans la mise au jour des interactions qui les relient. Afin de respecter la confidentialité des paroles et des processus, il a été décidé le 15 avril 2014 en réunion de suivi du séminaire, à laquelle nous participions, de rendre anonymes les acteurs et les lieux.

Chef-lieu de canton, la commune s'étend sur 606 hectares et compte 17090 habitants en 2014, d'après le site internet municipal²⁵. La « population légale » au sens I.N.S.E.E., en vigueur au 1^{er} janvier 2014, est de 17032 habitants (chiffres du recensement 2011)²⁶.

Cette commune rassemble une population jeune, particulièrement pour les moins de 14 ans²⁷. Son taux de non-diplômés est élevé, ce qui ne semble pas impacter d'autant le taux d'emploi. Le revenu fiscal médian est faible. Victime de la fracture territoriale, la commune cumule des indicateurs de précarité de ses habitants en 2^e position d'importance, sur l'ensemble des communes du département du Rhône²⁸.

Trois quartiers sont classés en Politique de la Ville. Bénéficiant d'un ensemble d'actions publiques, ces territoires ont été retenus en fonction d'indicateurs démographiques et socio-économiques, donnant à voir des difficultés par rapport aux données nationales. Deux d'entre eux bénéficient des avantages liés aux Zones Urbaines Sensibles (Z.U.S.).

La convention locale d'application du C.U.C.S. de l'agglomération lyonnaise pour cette commune a été signée pour trois ans : 2007-2009, puis prolongée jusqu'au 31/12/2010. L'Avenant n°2 a ensuite été signé le 08/06/2012 pour un prolongement jusqu'au 31/12/2014²⁹. La volonté de la ville d'engager un travail évaluatif et réflexif régulier permettant une amélioration permanente des dispositifs destinés à réduire les inégalités est indéniable, l'engagement contributif à l'étude proposée par le centre Alain Savary apparaissait comme un indicateur fort.

²⁵Site internet municipal, consulté le 12/07/14

²⁶I.N.S.E.E. Recensement Public 2011, http://www.insee.fr/fr/themes/dossier_complet, consulté le 11 juillet 2014

²⁷ANNEXE I

²⁸I.N.S.E.E. Rhône-Alpes, « Grand Lyon, la précarité reste concentrée à l'est de l'agglomération », septembre 2010

²⁹Cet avenant s'appuie sur une évaluation réalisée en 2010, un diagnostic partagé réalisé en 2011 mobilisant 30 partenaires différents (53% opérateurs du C.U.C.S., 10% d'associations bénévoles, 37% de partenaires institutionnels)

Le C.U.C.S. de cette commune est signé par onze partenaires. Les orientations stratégiques d'intervention sur la commune sont en adéquation avec les priorités définies dans le C.U.C.S. de l'agglomération lyonnaise, et visent six thématiques, dont la première est : « Education et accès aux savoirs de base »³⁰. Cette thématique se décline en trois volets : le Projet Educatif Local (P.E.L.)³¹, le Programme de Réussite Educative (P.R.E.), et la Parentalité. Cette étude s'inscrit dans le champ éducatif au sens large et, du côté de la politique de la ville, concerne donc les acteurs qui interviennent dans le domaine de l'Education, domaine qui s'articule, sur ce territoire, avec l'accès aux savoirs de base.

Le Programme de Réussite Educative, inscrit dans le P.E.L., développe une approche individualisée des élèves en difficultés en y associant au maximum les parents. Depuis 2007, le P.R.E. de la commune a vu se multiplier par deux le nombre de ses enfants bénéficiaires, pour arriver en 2011 à 80 enfants présents dans le dispositif³². La montée en charge du dispositif a interrogé, notamment en ce qui concerne le fonctionnement, conduisant la commune à commander une étude par deux sociologues en 2010. Des préconisations ont été émises, conduisant le groupe de pilotage du P.R.E à inscrire de nouveaux objectifs pour les années futures afin de le faire évoluer, notamment sur le plan des partenariats (Consolider le partenariat en constante évolution, en travaillant à la mise en place d'actions avec le droit commun, Poursuivre le développement des partenariats avec les opérateurs C.U.C.S.). Le P.R.E. est le dispositif charnière entre la politique de la ville et l'éducation prioritaire.

La commune compte six groupes scolaires publics (école maternelle et école élémentaire) et un unique collège, classé « ambition réussite » et éducation prioritaire depuis 2005, puis E.C.L.A.I.R. (Ecole collège lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite) depuis 2011.

³⁰ ANNEXE II

³¹ Le Projet Educatif Local met en cohérence et coordonne les différents dispositifs du volet éducation/jeunesse : le Contrat Educatif Local (C.E.L.), le Programme de réussite Educative (P.R.E.), le contrat Enfance Jeunesse (C.E.J.), Ville Vie Vacances (V.V.V.), ainsi que l'Atelier Santé Ville (A.S.V.). Il concerne les jeunes de la commune de 0 à 25 ans (au-delà de la période de scolarité, sans trop entrer dans l'âge adulte) et s'appuie sur les différents temps et champs de l'éducation : temps scolaire, périscolaire, extrascolaire, parentalité, santé, insertion, loisirs... Trois principes ont été retenus : l'autonomie des personnes, la dimension citoyenne, et l'ouverture au monde.

³² Il nous a été impossible d'actualiser les données pour 2014, les documents demandés au PRE ne nous ayant pas été fournis

Le dispositif d'éducation prioritaire E.C.L.A.I.R. s'applique à ce jour à l'ensemble des établissements scolaires publics de la commune. Les établissements scolaires qui peuvent bénéficier du dispositif E.C.L.A.I.R. sont ceux qui accueillent des élèves, dont au moins 73% ont des parents ouvriers ou inactifs (contre 1/3 hors éducation prioritaire).

Le nouveau dispositif des R.E.P., prévu par la loi du 8 juillet 2013, prendra effet en partie à la rentrée 2014, pour certains établissements (R.E.P. + « préfigurateurs », liste établie en avril 2014). Les futurs R.E.P. seront mis en place à la rentrée 2015, choisis sur la base d'indicateurs sociaux. La liste définitive n'est pas encore connue à ce jour. Les établissements de la commune n'ont pas été retenus comme R.E.P. + pour la rentrée 2014, les conditions antérieures du dispositif E.C.L.A.I.R. continuent donc de s'appliquer pour l'instant.

Le pourcentage d'écoles et de collèges relevant de l'éducation prioritaire (E.C.L.A.I.R. ou R.R.S.)³³ dans le Rhône est supérieur au pourcentage national³⁴.

C'est à partir de ce contexte local que cette étude cherchera à comprendre quel est l'impact des dispositifs partenariaux et du travail partenarial sur les pratiques des professionnels en lien direct avec les publics dans le champ éducatif. La première partie exposera les définitions principales, le choix de l'ancrage théorique, les méthodes de recueil et d'analyse des données. La seconde partie rendra compte des axes que nous avons dégagés suite à l'analyse des entretiens. Dans une troisième partie, prenant appui sur ces axes, nous proposerons des pistes de réflexions et d'actions.

I-PREMIERE PARTIE : DEFINITIONS, ANCRAGE THEORIQUE, METHODE

Cette première partie rend compte du cadre de référence, théorique et pratique, dans lequel elle s'inscrit. Afin de mieux s'adapter à l'objet de l'étude et au terrain d'intervention, ce cadre a été sensiblement modifié par rapport à celui proposé lors de l'étape « projet d'étude ».

Projet d'Etude

Notre étude/action se propose, dans cette dynamique, d'apporter des clefs de compréhension des processus à l'œuvre dans l'action des professionnels en lien avec les publics, en s'appuyant sur ce que disent de leur pratique ces professionnels (voir ANNEXE III).

³³Réseau de réussite scolaire : dispositif de l'éducation prioritaire attaché aux établissements scolaires accueillant 57% d'enfants d'ouvriers et d'inactifs. <http://www.education.gouv.fr>, consulté le 05/09/2014.

³⁴ANNEXE IV

D'un point de vue pratique, le projet d'étude, construit sur la base d'éléments de contexte différents de ceux auxquels nous avons été confrontés, prévoyait un travail participatif ouvert, intégrant notamment à la démarche un comité technique d'acteurs locaux. Cette étude avait pour ambition de se nourrir des dynamiques partenariales et d'en favoriser l'expression. Nous rendons compte en annexe de ce document³⁵ des conditions de faisabilité rencontrées qui nous ont conduits à revisiter notre approche.

D'un point de vue théorique l'angle d'approche s'est également déplacé pour permettre une analyse à la fois critique et dynamique du matériau d'enquête.

Cette première partie s'articule en trois temps : Délimitation de l'objet d'étude, ancrage théorique retenu, cadre du travail d'enquête et méthode d'analyse des données.

I-1 Délimitation de l'objet d'étude :

Ce chapitre délimite les contours du champ éducatif retenu. Il définit également une approche du partenariat à partir des deux déclinaisons possibles que sont les dispositifs et le travail.

I-1.1 Le champ éducatif

Notre champ d'intervention, sur ce territoire, est sous le regard croisé des politiques de la ville, des politiques de l'éducation prioritaire, de la protection de l'enfance. Puisqu'il s'agit pour nous d'aller à la rencontre des professionnels en lien direct avec les publics, notre définition du champ éducatif s'est construite à partir de l'entrée « publics ». Nous choisissons de retenir la population d'âge scolaire, en nous arrêtant à la limite définie par l'âge de fin de l'obligation scolaire, 16 ans. La petite enfance et la jeunesse (16/18 ans et plus), sont volontairement exclus du travail d'étude pour trois raisons essentielles.

- Des problématiques propres engageant des partenariats spécifiques (ex : P.M.I. pour les uns, insertion pour les autres) nécessitant, de ce fait, un traitement différencié. En effet, contrairement à la population scolaire, la petite enfance et les 16/18 ans ne sont pas des publics captifs et n'engagent donc pas les mêmes niveaux et les mêmes institutions dans la mise en œuvre des partenariats.
- Les dispositifs partenariaux auxquels nous nous référons sont activés prioritairement en direction des publics cibles que sont les scolaires (intégration, relations avec les familles, lutte contre le décrochage)
- Nécessité de circonscrire l'objet de l'étude pour permettre une analyse des données et une exploitation des résultats.

³⁵ ANNEXE V

I-1.2 Les dispositifs partenariaux

La formulation de la commande permet de découvrir que dispositifs et travail sont chacun une porte d'entrée du partenariat. Le partenariat³⁶ induit un rapport dialectique entre dispositif et travail.

Michel CHAUVIERE présente le partenariat comme faisant partie de la « *panoplie des normes et moyens contemporains de l'action publique* » au même titre que « *le contrat, l'évaluation, mais aussi la cogestion et le paritarisme...* ». Le partenariat, dit-il, « *tend visiblement à faire système, il engendre aussi une nouvelle bureaucratie de la complexité* », il est « *devenu une fin en soi, une valeur, un gage de qualité* »³⁷. Cette analyse positionne le partenariat du côté des dispositifs. Il est vrai que le terme est apparu dans le dictionnaire en 1984. Nous pouvons penser qu'il émane directement des nouvelles formes de gestion des politiques publiques.

*« L'émergence d'une nouvelle logique d'action publique territorialisée dans les années 80 s'est traduite par le développement de nouveaux dispositifs en rapport avec l'action sociale, (...). Cette situation a des effets considérables sur la logique des politiques publiques. Celles-ci apparaissent tout autant déterminées par les grandes orientations proposées au sommet, que par l'interprétation qui en est faite par les acteurs locaux qui disposent d'une marge de manœuvre pour inventer des options qui peuvent actualiser de manière diverse les intentions des concepteurs. L'analyse des politiques publiques ne peut sans doute faire l'impasse d'un recours à la sociologie des organisations pour rendre compte des processus à l'œuvre »*³⁸. Cette analyse de Philippe LYET présente clairement le dispositif comme outil d'action publique, mais explicite également la nécessaire articulation entre dispositif partenarial et travail partenarial et en laisse entrevoir toute la complexité.

La rencontre

Dispositifs partenariaux et travail partenarial doivent se rencontrer pour, ensemble, produire de l'action. Néanmoins, ne sont-ils pas, paradoxalement, les deux faces d'une même médaille ?

³⁶ Le partenariat : Le partenariat apparaît dans le Larousse illustré en 1987. Son origine n'est pas entièrement anglo-saxonne (« partner ») mais anglo-normande (« parcener ») et latine (« partitio »). Parcener est apparu au XVIII^e siècle, signifiant « propriétaire indivis, co-partageant ». La dimension mise en avant était celle d'association. Parcener vient de parçuner, qui vient du vieux français parçon/pareçon signifiant « division », « séparation », « partage ». Cette fois c'est la dimension d'opposition qui prévaut. S'il y a association dans le partenariat, on peut donc dire que c'est sur la base de communautés, mais aussi de différences (consensuel/conflictuel). Le travail de partenariat est donc simultanément conduit avec et contre l'autre.

³⁷ M.CHAUVIERE, *L'intelligence sociale en danger*. Paris, La découverte, 2011, p.132, 133

³⁸ P.LYET, *L'institution incertaine du partenariat : une analyse socio-anthropologique de la gouvernance partenariale dans l'action sociale territoriale*, Paris, L'harmattan, 2008, p.25 et p.27

I-1.3 Le travail en partenariat

Puisque nous nous intéressons aux professionnels de terrains et à leur pratique, nous souhaitons retenir l'analyse de Jean-Louis SANCHEZ, fondateur du Journal de l'Action Sociale. « *Alors que, par définition, le dispositif provoque un mouvement descendant du politique vers l'utilisateur, le développement social s'inspire au contraire d'une logique ascendante où le terrain (acteurs, usagers et habitants) nourrit les choix politiques* »³⁹. Cette analyse intègre nécessairement le volet éducatif des politiques de la ville. Si les dispositifs participent d'une logique descendante, s'il appartient aux professionnels, missionnés dans le cadre d'un service public, de les mettre en œuvre, il leur appartient, tout autant, de répondre aux besoins de leurs publics, du fait de leur mission, et donc de nourrir les choix politiques. Le travail en partenariat, dans cette perspective, peut être pensé comme « *une méthode d'action coopérative fondée sur un engagement libre, mutuel et contractuel d'acteurs différents mais égaux qui constituent un acteur collectif dans la perspective d'un changement des modalités de l'action, faire autrement ou faire mieux sur un objet commun, de par sa complexité et/ou le fait qu'il transcende le cadre d'action de chacun des acteurs, et élaborent à cette fin un cadre d'action adapté au projet qui les rassemble, pour agir ensemble à partir de ce cadre* »⁴⁰.

Cette étude définit l'impact du partenariat (dispositifs et travail) comme la recherche des dynamiques partenariales à l'œuvre et de leur appropriation par les professionnels.

I-2 Ancrage théorique

La sociologie des organisations est convoquée par de nombreux sociologues pour comprendre le partenariat. En effet, les concepts d'acteurs et de système notamment sont des outils précieux lorsqu'il s'agit d'étudier des situations organisationnelles complexes. Notre projet d'étude proposait un pas de côté par rapport à ce modèle conceptuel en préférant le cadre de référence de la sociologie des logiques d'actions. Proche de l'analyse stratégique, cette dernière étudie l'acteur dans une situation donnée et complète sa dimension stratégique avec d'autres dimensions : socio-historique, identitaire, culturelle,...

Cette étude conserve l'approche compréhensive développée par les sociologues des organisations (CROZIER, BERNOUX...) et reprise par d'autres (DUBET, KAUFMANN) dans la forme retenue pour aborder le terrain d'enquête et le recueil de données. Elle s'en éloigne pour ce qui concerne l'organisation et le traitement des données, le travail d'analyse proprement

³⁹J.L.SANCHEZ, *Le développement social pour tous ceux qui n'y croient pas*, Le journal de l'action sociale et du développement social, numéro 184, février 2014, p.35

⁴⁰F.DHUME, *Du travail social au travail ensemble, le partenariat dans le champ des politiques sociales*, Paris, éd. ASH, 2001, p.108

dit. En effet, ce rapport dialectique entre dispositifs partenariaux et travail en partenariat, que nous n'avons pas mesuré en amont de notre démarche, nous a questionné. Nous avons cherché à en sortir, à éviter le piège qui consistait à acter ce rapport. Nous avons retenu une approche qui, en nous permettant de déconstruire cette dialectique, propose de sortir d'un mode de gestion traditionnelle pour tendre à un mode de gestion de développement social. « *Il s'agit d'adapter le fonctionnement des organisations à l'évolution des problèmes sociaux et de changer les procédures qui les mettent en rapport avec le public* »⁴¹.

Cette méthode, et au-delà cet ancrage théorique, proposés par V. de GAULEJAC⁴², M.BONETTI⁴³ et J.FRAISSE⁴⁴ dans un petit livre aujourd'hui en rupture d'édition, « *L'ingénierie sociale* », permet une lecture originale des interrelations qui ouvre sur des pistes d'actions susceptibles, en favorisant le développement social, de mieux prendre en compte les besoins des publics. Ces auteurs s'inspirent d'un modèle d'analyse proposé par Pierre CAUVIN⁴⁵. Dans ce modèle s'articulent quatre niveaux d'action différents. Fournisseurs de ressources, transformateurs de ressources, producteurs de services et utilisateurs de service représentent ces quatre niveaux. Si l'on adapte ce modèle à notre objet nous pouvons le traduire de la manière suivante : voir l'encadré ci-contre.

Ces quatre acteurs interagissent au sein de systèmes de relations modélisés. Habituellement ils forment une chaîne d'influence hiérarchisée selon trois systèmes interdépendants⁴⁶ : celui qui lie

Modèle d'analyse

Fournisseurs de ressources

: ensemble des politiques publiques qui alimentent l'action publique (Ils financent et orientent l'action par le biais des politiques et des dispositifs qu'ils créent).

Transformateurs de ressources

: Destinataires des finances publiques, ils ont la charge de leur gestion et de la mise en œuvre des politiques sur le terrain (techniciens et responsables institutionnels).

Producteurs de services :

Les professionnels de terrain en lien avec les publics.

Utilisateurs de services:

Les publics auxquels s'adressent les politiques.

⁴¹V. de GAULEJAC, M. BONETTI, J.FRAISSE, *L'ingénierie sociale*, Paris, Syros alternatives, 1989, p.47.

⁴²V. de GAULEJAC : sociologue, Directeur du Laboratoire de Changement Social de l'Université Paris-Diderot jusqu'en 2013, dernier ouvrage : « *La recherche clinique en sciences sociales* », Erès, 2013

⁴³M.BONETTI, sociologue; dernier ouvrage: avec B.ALLEN, *Des quartiers comme les autres? La banalisation urbaine des grands ensembles en question*, Comité de Suivi et d'Evaluation pour la Rénovation Urbaine, éditions La Documentation Française, 2013

⁴⁴J.FRAISSE, sociologue

⁴⁵P.CAUVIN, Docteur en sciences sociales, Diplômé de sciences politiques, dernier ouvrage: *La cohésion des équipes*, Thiron-Gardais, ESF, 2014

⁴⁶ANNEXE VI

décideurs et directions (système pourvoyeur de ressources), celui qui lie professionnels et publics (système producteur de services), et celui qui lie directions et professionnels (système interne de chaque structure). De ces relations dépendent le travail et les partenariats des professionnels.

Transformateurs de ressources et producteurs de services constituent le *système interne*. « Ils sont liés par des rapports fonctionnels et hiérarchiques. Ils assurent la permanence de l'organisation et tentent de renforcer son autonomie face aux fournisseurs de ressources et aux utilisateurs. »⁴⁷. Fournisseurs de ressources et utilisateurs de services représentent le *système externe*. Fournisseurs et utilisateurs se rencontrent peu ou pas. Fournisseurs et transformateurs de ressources forment le *système collecteur de ressources* alors que le couple producteur/utilisateurs forme le *système producteur de services*. « Ils concrétisent en termes de production, la mission de l'organisme »⁴⁸.

Le partenariat, dispositifs et travail, peut être abordé comme la confrontation et/ou la rencontre des logiques qui caractérisent les différents systèmes internes. En abordant la question du partenariat sous cet angle cette étude propose une grille de lecture qui permet un éclairage des dynamiques à l'œuvre à partir des systèmes opérationnels que représentent, pour chaque organisation, le couple transformateur de ressources/producteurs de service. Cette grille de lecture permet, par ailleurs, de repérer, à partir des entretiens menés, la place donnée au partenariat par les producteurs de service (les professionnels en lien avec les publics). Les auteurs proposent un autre schéma de relations décloisonnées, nouveau système dans lequel chacun des acteurs peut être en contact avec tous les autres, grâce à la création d'un pôle de médiation qui autorise et anime leurs échanges. Cela permet d'adapter au mieux le rapport entre attributions de moyens et réponses aux besoins des publics. Mais la réalité démontre que les occasions de telles relations restent exceptionnelles.

Questions

Le partenariat alimente-t-il le système interne ?

Est-il un outil à la disposition du couple producteurs /utilisateurs ?

Participe-t-il d'une logique descendante (au travers des injonctions institutionnelles telles que relayées par les responsables) ou au contraire, permet-il d'alimenter une logique ascendante (travailler ensemble à partir des besoins des publics) ?

⁴⁷V.de.GAULEJAC, Op.cit, p40

⁴⁸V.de.GAULEJAC, Op.cit, p39

I-3 Cadre du travail d'enquête et méthode d'analyse des données

Cette étude choisit aussi de donner une vraie place aux personnels peu professionnalisés, en proximité directe avec les publics mais dont le rôle n'a pas à priori de visée pédagogique et/ou éducative. A partir de la rencontre des professionnels en lien avec les publics, elle fait parler les métiers et les pratiques pour mieux comprendre les représentations et les ressentis des uns et des autres.

I-3.1 Caractéristiques de l'échantillon

L'accès au terrain nous a été rendu possible par la voie institutionnelle. En effet, dans le cadre d'un travail d'étude, la rencontre avec les professionnels est conditionnée à une autorisation de l'institution de tutelle. L'échantillon s'est donc construit, d'une part à partir de nos attentes, d'autre part à partir des choix opérés par les responsables institutionnels. Afin d'obtenir une représentation plurielle, tant au niveau de l'approche métier que de l'approche institutionnelle, il nous fallait rencontrer des professionnels œuvrant dans le champ scolaire mais aussi dans celui de l'éducation au sens large, de l'animation et de l'action sociale. Par ailleurs, l'objet d'étude se trouvant au cœur des interactions entre ces différents champs, une attention particulière devait être portée sur les aspects interactifs des institutions dans le cadre des différents dispositifs, mais aussi des professionnels dans leurs pratiques.

Education nationale : deux écoles ont été retenues en amont par l'I.E.N. pour accueillir notre travail d'étude. Informés par leur hiérarchie de l'étude commandée par le Centre Alain Savary, le principal de collège et les directeurs d'écoles nous ont reçus et guidés auprès de professionnels travaillant dans leur établissement. Le fait que l'ensemble des entretiens aient été ciblés sur trois établissements a permis de rencontrer, sur chacun d'eux, des représentants de l'ensemble des acteurs constituant la « chaîne éducative », du responsable d'établissement, en passant par les enseignants, sans oublier l'A.T.S.E.M. ou l'adulte relais.

Municipalité et Politique de la Ville : côté ville, l'échantillon s'est construit à partir de rencontres souhaitées mais fléchées vers des professionnels de l'animation périscolaire et de la bibliothèque. Les entretiens souhaités avec des animateurs de centres sociaux et des référents P.R.E. n'ont pu être réalisés faute de réponse à nos sollicitations. Les rencontres avec un intervenant artistique dans une école, avec une A.T.S.E.M., dans une autre, se sont déroulées sans accord préalable de leur responsable institutionnel. Cela nous sera reproché par ce

Les publics

Une étude qui s'adresse aux professionnels en relation avec les jeunes de la maternelle au collège.

responsable. La rencontre au collège avec l'adulte relais n'a pas nécessité d'autorisation particulière ; c'est le principal qui nous l'a orientée.

Professionnels relevant d'autres institutions : L'assistant social du conseil général nous a été spécifiquement orienté par son responsable car identifié comme investi d'une mission partenariale avec le C.U.C.S. et le P.R.E.

Nous avons rencontré l'équipe éducative (deux éducateurs + le chef de service) de prévention spécialisée associative, en réponse à notre demande d'entretien avec un éducateur.

I-3.2 Limites de l'échantillon

L'échantillon qui alimente cette étude est biaisé du fait de la forte implication des institutions (transformateurs de ressources) dans sa définition. L'accès aux producteurs de services (les professionnels de terrain) est en effet déterminé par les transformateurs de ressources (responsables institutionnels et/ou hiérarchiques). Nous constatons que plus les transformateurs de ressources travaillent en proximité des professionnels de terrain (écoles, collège, prévention spécialisée), plus l'accès à ces derniers a été facile ; Plus les transformateurs sont éloignés (ville, conseil général) plus l'accès a été difficile et/ou ciblé. Nous constatons également que plus les directeurs sont proches des fournisseurs de ressources (techniciens de la politiques de la ville), plus ils cherchent à contrôler les professionnels dont ils sont, dans la pratique, éloignés, mais dans l'organigramme, responsables. Dans tous les cas, si l'on excepte l'intervenant artistique et l'A.T.S.E.M., nous avons été orientés vers des professionnels repérés ou choisis par leur responsable. L'accès à un certain nombre de professionnels n'a pas été possible : animateur et directeur du centre social. Cet équipement est resté fermé à notre proposition de rencontre ainsi que le P.R.E. (coordinateur + référents). Les systèmes internes s'avèrent plus ou moins poreux. Leur accès plus ou moins règlementé. L'autonomie des professionnels en lien avec les publics est donc largement dépendante de cette structuration. Une première hypothèse, à partir de la construction de cet échantillon, se dégage : Le travail en partenariat des professionnels est soumis à la structuration des relations internes dans leurs structures : plus c'est règlementé, plus les directions contrôlent les pratiques et définissent les tâches, moins les professionnels en lien avec les publics sont susceptibles d'accéder au partenariat.

Nous trouvons, en annexe de ce document⁴⁹, un tableau des professionnels rencontrés. Construit à partir de leur lieu d'exercice, ce tableau permet également de repérer leur appartenance institutionnelle. Nous trouvons également dans cette même annexe les lettres introductives à

⁴⁹ ANNEXE VII

notre travail d'entretiens (demande de l'I.F.E à l'inspecteur d'académie et lettre co-signée par le maire de la commune et l'inspecteur de circonscription).

I-3.3 Le traitement des données

Nous avons mené vingt entretiens d'une durée variable entre une heure et une heure trente. Munis d'une trame d'entretien préalablement construite⁵⁰ nous avons fait le choix d'entretiens semi-directifs en nous efforçant de laisser à notre interlocuteur le temps nécessaire à un travail réflexif et la possibilité de développer les axes qui lui apparaissaient prioritaires. L'ensemble des entretiens a été mené sur le lieu et pendant le temps de travail des professionnels (à l'exception de l'animateur périscolaire qui n'a pas eu de temps dégagé par son institution malgré l'injonction de nous rencontrer). L'ensemble des entretiens a été réalisé en binôme afin de tendre à une plus grande objectivité. Chacun de nos interlocuteurs a été assuré du respect de l'anonymat. Les entretiens ont tous fait l'objet d'un enregistrement audio après recueil de l'accord des personnes interviewées. Les entretiens menés ont été riches, bien investis pas les interviewés. Ils fournissent un matériau d'analyse précieux et à l'issue de ce travail d'enquête nous disposons d'une quantité importante de données.

L'enregistrement des entretiens a servi de base à un travail de retranscription partielle. La méthodologie choisie par le groupe d'étude optait pour un résumé étayé d'extraits bruts de discours pour chacun des entretiens. Les notes éventuellement prises pendant le temps d'entretien sont venues compléter le travail de retranscription. Nous rendons compte en annexe⁵¹ de l'ensemble des phases de traitement préliminaires. Cet important travail était nécessaire, tout autant pour une appropriation collective de l'ensemble des données recueillies que pour permettre une déconstruction des discours dans la perspective retenue. En effet, nous souhaitons analyser les logiques descendantes et ascendantes tout autant qu'éclairer la place des systèmes internes dans les processus à l'œuvre. Nous retenons, dans le cadre de cette synthèse, quatre catégories d'analyse, séparées et/ou reliées par une large zone de tensions. Ce cadre théorique et méthodologique va guider notre analyse.

II-DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DES ENTRETIENS

Nous allons présenter une analyse du contenu des entretiens avec les professionnels chargés de mettre en œuvre des partenariats éducatifs, pour comprendre les processus et dynamiques à l'œuvre.

⁵⁰ ANNEXE VIII

⁵¹ ANNEXE IX

« D'un point de vue stratégique, le moment de l'analyse permet de confronter les points de vue, d'identifier les points de désaccord et les sources de conflit afin de les traiter. Ce travail de clarification et d'explication évitera que l'on ne découvre ces conflits au moment d'engager l'action ce qui risque d'hypothéquer gravement les chances de réussite »⁵².

PLAN DE L'ANALYSE

- **Logique n° 1 : Les logiques descendantes.** Analyse du discours des acteurs autour de l'injonction, du cadre formel, officiel. Incidence du système « collecteur de ressources » sur les pratiques.
- **Logique n° 2 : Les logiques ascendantes.** Analyse du discours à partir de ce qui est dit des inventions alternatives. Comment les professionnels de terrain identifient les besoins de leur public, comment ils construisent/adaptent les réponses, comment ils composent, comment ils s'engagent. Incidence du système « producteurs de services » sur les pratiques.
- **Zone de tensions :** Ces deux logiques identifiées nous conduisent vers une zone de tensions qu'il s'agit d'éclairer avant d'étudier les dynamiques à l'œuvre dans le cadre des systèmes internes.
- **Dynamique ascendante :** Les pratiques dont les professionnels rendent compte et qui visent une reconnaissance institutionnelle des réalités et une résolution des problématiques. (Alliances, négociations, pratiques informelles, dynamiques collectives, stratégies...)
- **Dynamique descendante :** Comment le système collecteur de ressources (les institutions) cherche à faciliter le travail de terrain et à répondre aux besoins des publics.

II-1 Logique 1 : « le descendant » : des perceptions contrastées⁵³

II-1.1 Des professionnels en difficulté avec un cadre institutionnel souvent inadapté aux besoins des publics :

Les institutions sont évoquées par les professionnels lorsqu'elles impactent directement les pratiques, et les publics pour lesquels ils sont missionnés. Nous repérons dans ce discours critique des zones d'insatisfactions et de tensions. L'institution est repérée comme ressource lorsqu'elle facilite le travail des professionnels et la synergie d'acteurs.

L'accueil des enfants en situation de handicap pose de réelles difficultés : « c'est une catastrophe...cette loi 2005 (...). Y a des enfants qui ont des troubles du comportement sévères, avec des troubles autistiques, qui ne supportent pas la collectivité, et on leur impose ça, les

⁵²V. de GAULEJAC, M.BONETTI, J.FRAISSE, *L'ingénierie sociale*, Paris, Syros alternatives, p 110.

⁵³Nous verrons dans un premier temps les logiques des professionnels, comment ils perçoivent les instructions et directives émanant de leurs institutions, ainsi que les conditions de travail qu'elles leur créent (le descendant), puis comment face à ces situations, ils improvisent des solutions innovantes souvent hors cadre institutionnel.

parents sont malheureux, l'enfant est malheureux(...). On a fait plein d'équipes éducatives, un dossier à la M.D.P.H.⁵⁴ il y a 6 mois mais qui n'a toujours pas été traité, tout est très, très, très lent (...) on se retrouve dans des situations hallucinantes, y a pas d'autres mots ». Ce directeur d'école pointe l'intention louable du législateur qui répond au lobby des associations de famille, mais préconise « à prise en charge spécifique, établissement spécifique ».

Les professionnels évoquent à plusieurs reprises la contrainte liée aux circuits institutionnels, au cadre qui s'impose, en décalage avec les besoins immédiats du public. « *Pour solliciter un traducteur au niveau de l'éducation nationale, il faut faire un courrier, attendre 3 semaines la réponse (...)* », ou avec les attentes des professionnels, « *Voilà, des fois on veut faire des choses, et quand on veut un ordre de mission pour aller dans un autre arrondissement un lundi matin, parfois on nous dit non alors que ça aurait été génial... (...). Si c'est la hiérarchie qui décide d'aller chercher quelqu'un de l'I.F.E. et que ça rentre dans notre plan pédagogique, là pas de souci* ». Cet enseignant rend compte d'une intervention cette année par l'I.F.E. sur le plurilinguisme, tout en regrettant l'impossibilité de prendre des initiatives.

La mise en place de l'aide personnalisée à l'école permet de pointer un problème organisationnel de partage des locaux : « *On se retrouve chaque instit avec 4 ou 5 gamins, 4 instits dans la même classe...c'est moyen, mais on n'a pas le choix, c'est la mairie le propriétaire des lieux, on doit partager les locaux* » (Enseignant maternelle)

L'institution n'est pas ou peu repérée comme aidante et adaptée aux besoins des publics comme des professionnels.

Ces trois exemples illustrent les propos de V.DE GAULEJAC, M.BONNETTI, et J.FRAISSE : «*Si les objectifs des fournisseurs ne correspondent pas aux attentes des utilisateurs, le fonctionnement s'adaptera aux exigences des premiers au détriment des besoins des seconds* »⁵⁵.

II-1.2 Des institutions reconnues dans leur rôle

Si pour certains professionnels le partenariat interinstitutionnel est plutôt source de légitimation de l'action « *Y a quand même le partenariat institutionnel qui préexiste, qui nous légitime* » (éducateurs de prévention), dans tous les cas les dispositifs sont appréciés lorsqu'ils apportent des moyens. C'est le cas des dispositifs du réseau E.C.L.A.I.R. qui peuvent être vécus comme aidants dans la pratique des enseignants. Le dispositif « plus de maîtres que de classes » a permis d'avoir deux enseignants pour une classe de grande section/C.P.-C.E.1 Par ailleurs le

⁵⁴Maison Départementale des Personnes Handicapées

⁵⁵V. de GAULEJAC, M.BONNETTI, J.FRAISSE, *L'ingénierie sociale*, Paris, Syros alternatives, p 42, 43.

réseau E.C.L.A.I.R. « *c'est très appréciable, ça crée des liens avec les autres, on se sent pas tout seul sur son école* » (Directeur école).

La collaboration entre les intervenants artistiques et les enseignants est plutôt bien appréciée, mais peut être difficile à vivre en fonction de l'implication des enseignants. L'éducation nationale impose la présence de l'enseignant pendant l'intervention, ce qui peut être une vraie richesse si la collaboration est vraiment là. « *lorsque l'enseignant ne participe pas, voire même corrige des copies dans un coin, là je fais tout, le cours, l'autorité,... c'est compliqué de s'adapter à la personne en face* » (intervenant artistique).

Des regrets sont énoncés quant à la disparition de ce qui était facilitateur de travail en partenariat. Les stages réseau par exemple sont évoqués en termes positifs : « *le P.R.E. venait se présenter (...) c'était pas mal, ils se déplaçaient. Et ça n'existe plus car l'éducation nationale ne veut plus consacrer du temps à cela, ça s'est perdu, c'est très dommage* » (Enseignant élémentaire).

D'une manière générale, les acteurs de terrain disent que les institutions les laissent se débrouiller seuls pour travailler ensemble, et pour trouver les modes d'organisation et de régulation nécessaires.

II-2 Logique 2 : « L'ascendant » : des professionnels de terrain qui s'engagent pour répondre aux besoins des publics⁵⁶.

« *Les « producteurs de service » sont en contact permanent avec les utilisateurs puisque le service produit dépend de l'existence même de cette relation. La qualité du service dépend avant tout de la capacité du prestataire de prendre en compte les « besoins » des utilisateurs, de se mettre à l'écoute de la demande ; d'adapter le service aux situations spécifiques des différents usagers* »⁵⁷.

L'injonction de partenariat présente dans les dispositifs peut être contournée par les professionnels d'une manière créative, soit individuellement soit collectivement.

II-2.1 Les inventions alternatives individuelles: entre adaptation et innovation.

Les choix d'actions des professionnels rencontrés dépendent de ce qu'ils ont pu repérer des besoins des publics et des échanges croisés entre partenaires. La famille apparaît comme

⁵⁶Dans un deuxième temps, nous analyserons les tensions que les professionnels vivent dans les interactions de leur structure en interne et dans les relations à l'externe au sujet du partenariat éducatif. Ceci nous permettra une approche des dynamiques auxquelles ils contribuent et qui les dépassent dans le même temps.

⁵⁷V. de GAULEJAC, M. BONETTI, J. FRAISSE, *L'ingénierie sociale*, Paris, Syros alternatives, p. 41

partenaire privilégié. « *Le partenariat avec les familles est vraiment important, c'est pour moi le premier partenariat* » (Enseignant élémentaire).

Il appartient aux professionnels de trouver les moyens de cette rencontre, certains s'engagent personnellement « *La stratégie, c'est mon tél perso, sans masquer le n°, à l'insu du principal, il veut pas* » (Adulte relais Collège), d'autres restent au stade de la déclaration d'intention « *Je trouverais très intéressant que les parents soient acteurs pour proposer quelque chose ... Si on les associait, on leur enverrait le signal que c'est avec eux que l'on s'occupe de leur enfant* » (éducateur de prévention).

Entre initiatives et engagement personnel, le partenariat est mis en œuvre à partir de modalités qui appartiennent aux professionnels. Les animateurs de la Bibliothèque et l'enseignant C.L.I.S⁵⁸ expérimentent une première collaboration cette année, à la demande de l'enseignant : « *ça s'est très, très, très bien passé, l'enseignant m'a redemandé de travailler (...) sur un autre projet, j'ai dit oui* » (animateur bibliothèque).

Afin de pouvoir être en relation avec les partenaires souhaités, les professionnels s'engagent parfois sur leur temps personnel, dans une proportion qui peut être importante : « *je suis à 75%, le jeudi je travaille pas, alors cette journée là, je la passe à préparer mes cours, à téléphoner* » (enseignant C.L.I.S.). Le partenariat culturel et artistique entre les structures présentes sur la commune et les écoles existe de manière forte sur ce territoire, mais il n'y a pas de temps dégagé pour les échanges entre partenaires, « *c'est tout de l'informel ; dans certaines communes il y a 3h par semaine pour de la concertation (...). Ici c'est sur des temps informels, pendant le midi, sur du temps personnel* » (intervenant artistique dans les écoles).

II-2.2 Les inventions alternatives collectives : entre adaptation et innovation :

Devant la difficulté des enseignants à trouver du temps pour la concertation partenariale, les directions sont en soutien et tentent de trouver des aménagements : « *On fait des petites esquives pour que les enseignants y perdent pas trop, de trouver des arrangements, pour les motiver* » (Directeur école). Les choses s'organisent, avec la complicité, voire à l'initiative, des transformateurs de ressources, à l'intérieur des systèmes internes. Mais l'articulation

S'engager

Les professionnels de diverses institutions s'engagent ensemble pour pouvoir construire l'action.

⁵⁸ C.L.I.S Classe pour l'Inclusion Scolaire.

transformateurs/fournisseurs semble grippée. Les réalités de terrain ne remontant pas, il est difficile aux fournisseurs d'adapter les ressources aux besoins du terrain.

Le principal évoque qu'à son arrivée au collège il existait du travail partenarial à l'état d'ébauche. *« C'est quelque chose que j'ai eu à cœur de faire évoluer »*. Dans le cadre du C.L.S.P.D.⁵⁹, *« On a un groupe spécifique transports scolaires que j'anime et qui se réunit 5 ou 6 fois par an (...) pour évoquer les problèmes dans les bus et essayer de trouver des stratégies pour les résoudre. C'est une forme de partenariat qui fonctionne bien »*.

Le « bricolage » est parfois de mise, dans l'attente de décisions officielles. Hors dispositifs, le partenariat s'invente : avec par exemple les associations qui s'occupent des enfants ROM, ici le C.L.A.S.S.E.S.⁶⁰ dont les bénévoles vont chercher les enfants dans le camp le matin pour les conduire à l'école *« Quand on a un souci on s'adresse à eux, ça marche bien, ils ont aussi des traducteurs (...) j'ai déjà fait des réunions, avec l'assoc, des parents, et un traducteur »* (enseignant U.P.2A.⁶¹).

Autre exemple, la bibliothèque avait pris une initiative pour répondre à la demande et aux besoins d'alphabétisation d'une famille sénégalaise. Les animateurs de la bibliothèque, via leur propre réseau, avaient trouvé une association locale susceptible d'aider rapidement cette famille : *« ça a embêté le P.R.E. qu'on fasse cette démarche, ils pensaient qu'on empiétait sur leurs missions »* (animateur bibliothèque).

Les initiatives sont parfois inhibées par des causes extérieures mais aussi par des causes propres à chaque professionnel : *« avec le P.R.E. j'avoue je ne décroche pas assez mon téléphone »* (Enseignant U.P.2A.).

L'ensemble des professionnels rencontrés vit les institutions comme nécessaires au travail, bien qu'étant trop souvent repérées comme inadaptées aux besoins du terrain. Les stratégies trouvées par les professionnels pour « bien travailler » sont en tensions avec les injonctions descendantes, ou pire, les non-réponses à leurs demandes ou préoccupations. Face à cela, ils sortent du cadre officiel pour prendre des initiatives, collectives ou individuelles. Celles-ci peuvent aménager et adapter les dispositifs, mais aussi innover en-dehors d'eux. L'analyse des systèmes internes et des relations entre acteurs nous permettra de questionner ces tensions liées au partenariat et d'interroger leur impact sur les professionnels.

⁵⁹Conseil Local de Sécurité et de Prévention de la Délinquance

⁶⁰Collectif lyonnais pour l'accès à la scolarisation et le soutien aux enfants des squats

⁶¹Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

II-3 Focus sur les zones de tensions. Structuration et articulations : les systèmes internes comme clef d'analyse

La mise en œuvre du partenariat (dispositifs et travail) peut être décodée à l'aide des trois systèmes de relation hiérarchisés modélisés par les auteurs de référence : décideurs-directions des structures, professionnels-publics, et directions-professionnels. Les auteurs de notre modèle d'analyse affirment que l'efficacité du partenariat serait liée à la possibilité et à la capacité des professionnels, transformateurs et/ou producteurs, de sortir de leurs systèmes propres pour travailler avec d'autres, de se décentrer en rencontrant les acteurs qu'ils ne rencontrent pas d'ordinaire. Ainsi l'impact des systèmes internes sur le travail en partenariat nous apparaît-il une clef d'analyse pour comprendre la réalité.

II-3.1 A l'intérieur des structures : les tensions vécues par les professionnels (systèmes internes)

Le travail directement auprès des publics occupe l'essentiel voire, pour certains, la totalité du temps de travail. Ainsi pour les professionnels de l'éducation nationale le manque de temps pour pouvoir travailler ensemble, même en interne, est un problème récurrent. « *On n'a pas le temps, la coordination rien qu'entre nous prend un temps fou, se rajoutent à cela les conseils de cycles, les conseils des maîtres, les conseils d'école* ». (Enseignant élémentaire). Pour arriver à travailler ensemble « *on mange ensemble à midi pour réfléchir* » (Directeur école). Le temps du travail en équipe, comme celui du travail en partenariat, est informel, pris sur du temps personnel⁶². Dans ce contexte vécu comme difficile, les enseignants, qu'ils le souhaitent ou non, n'ont pas la possibilité de développer pleinement du partenariat. « *Le partenariat c'est en dixième position dans les priorités d'un enseignant* » (enseignant élémentaire). A.T.S.E.M. et cuisinier partagent cette réalité d'une activité dédiée à une tâche précise, qui limite fortement les relations professionnelles. « *Quand on est tous les jours dans son monde, même si on essaie de faire les choses bien, au bout d'un moment on est enfermé dans son truc* » (Cuisinier Collège).

Les professionnels municipaux évoquent les mêmes difficultés. Intervenant artistique, animateur périscolaire ou de bibliothèque, chacun pointe le manque de temps pour travailler ensemble. « *C'est une chose qui manque, les temps d'échange entre animateurs pour pouvoir échanger des idées, des techniques* ». (Animateur périscolaire). Pour pouvoir travailler ensemble il faut prendre sur le temps personnel. « *c'est évident que ça dépasse, entre midi et deux, répétitions le soir, c'est énorme comme travail* » (Animateur bibliothèque).

⁶²Directeurs d'écoles et enseignants, ceux que l'on a rencontrés, trouvent normal de passer ce temps, d'être engagés personnellement. Ceux qui ne le font pas sont plutôt mal vus. « *J'entends souvent mes collègues dire : oh là là encore un truc en plus... même le fait d'être interviewé par vous, pour certains c'est un truc qui se rajoute... et sur quel temps ?... on reçoit 20 mails par jour...* » (Enseignant élémentaire).

Les professionnels extérieurs à ces deux systèmes internes (Assistant de Service Social Conseil Général⁶³, éducateurs de prévention spécialisée), mais aussi l'ASS du collège ou les chefs d'établissements (transformateurs), sont plus autonomes dans leurs pratiques. Pour autant, le partenariat n'est pas forcément mieux vécu. Il peut être vécu comme une menace, « *Du coup, il faut faire attention avec tout le monde, on entend beaucoup de choses, et la neutralité qu'on doit afficher est primordiale pour se préserver* ». (P.S⁶⁴), et n'est pas toujours facile à activer. « *Lorsque ça bloque, on fait appel à notre hiérarchie...à notre institution* ». (P.S). Le sentiment d'être utilisé par les partenaires laisse parfois un goût amer. « *Il y a beaucoup, beaucoup de partenaires (...)* » et parfois le public reçu est renvoyé d'un professionnel à l'autre: « *Allez à la M.D.R⁶⁵* ». (A.S.S C.G)

Ces témoignages de professionnels rendent compte de tensions au sein de leurs structures d'appartenance, liées au décalage entre les réalités institutionnelles et l'action, ainsi qu'au manque de moyens attribués pour mettre en œuvre le partenariat demandé, et donc de tensions avec leurs directions sur ce sujet.

II-3.2 Les tensions entre les structures (entre systèmes internes) :

Les différences de pratiques, de missions, de temporalités sont des zones d'agacement qui peuvent générer nombre de tensions. Les professionnels qui expérimentent le travail en partenariat insistent tous sur la nécessité de délimiter les territoires d'intervention des uns et des autres pour que ça fonctionne. Les limites de chaque système interne doivent être respectées. « *Il faut qu'il y'ait de la cohérence dans les interventions...Il ne faut pas empiéter sur le travail des autres* » (C.P.E.⁶⁶ collège). Pour beaucoup, « *Le travail partenarial, c'est quelque chose d'intéressant à condition que chacun ait une place bien définie* ». » (Directeur d'école). Cette délimitation des places de chacun, si elle est pointée comme essentielle, n'est pas évidente « *il faut qu'on sache qui fait quoi, dans quel but, et comment(...) je pense que c'est très dur de savoir qui fait quoi pour engager un partenariat...* » (A.S.S C.G). Au-delà de la simple définition des places de chacun, la reconnaissance est nécessaire au travail en partenariat. « *Dans un partenariat faut qu'on ait à cœur de valoriser tout le monde(...) Chaque structure doit se reconnaître dans le partenariat* » (animateur bibliothèque).

Mal définis, peu reconnus, les nouveaux emplois créés par la politique de la ville sont vécus avec circonspection. « *On a une autre dame, médiatrice scolaire. Le directeur a demandé de lui donner des problématiques(...). Je pense que ça peut être bien mais faut qu'elles aient une*

⁶³ A.S.S.C.G

⁶⁴ Prévention Spécialisée

⁶⁵ Maison Du Rhône

⁶⁶ Conseiller Principal d'Education

mission claire » (C.P.E. collège). Cette arrivée, au sein du collège, d'emplois aidés, sans fiche de poste clairement définie, pose question aux professionnels, notamment à l'assistante sociale. *«Moi je suis contente de tous ces emplois créés (adulte relais, médiateur social...) mais on ne s'improvise pas, faut faire hyper attention (...). La différence c'est que moi je suis formée, d'autres le sont moins* ». (A.S.S. Education Nationale). Dans ce contexte, l'adulte relais a du mal à faire sa place. *« Adulte relais c'est pas un boulot, c'est un statut (...). Je me dis animatrice du point accueil familles parents. Je ne suis pas médiatrice...Y'a certains profs qui sont blasés. Ils sont plus nombreux à croire que je sers à rien* ». (adulte-relais)

Si le collège doit faire place à de nouveaux professionnels missionnés par la ville, l'école doit s'ouvrir elle aussi aux professionnels de la ville dans le cadre de l'animation périscolaire. Les zones de tension là aussi sont nombreuses. Elles concernent davantage le difficile partage de l'espace. *« On croyait au fait que les locaux pouvaient avoir plusieurs utilisations et on en est revenus(...) on n'a pas les mêmes attentes, (...). C'est très, très compliqué. »* (Directeur d'école). Les enseignants vivent mal le fait de devoir laisser leur classe à disposition. *« Par exemple le soir si j'ai besoin de rester travailler dans ma classe, (...) il y a en même temps deux groupes, donc c'est dans le bruit (...) on n'a pas le choix, c'est la mairie le propriétaire des lieux, on doit partager les locaux* » (Enseignant maternelle). Pour l'A.T.S.E.M c'est en termes d'espace que le problème se pose, mais là l'utilisation de l'espace devient une atteinte directe au travail du professionnel, lorsque les chasses d'eau ne sont pas tirées le vendredi soir, ou encore *« Quand on voit que parfois la classe est plus sale en 1 heure et demie d'activités que pendant toute une journée, bon, euh...! »*

Cette question des territoires, lorsqu'elle n'est pas clairement définie, peut impacter directement la prise en charge des publics. Nous pouvons penser que nous sommes là dans une zone de tension particulièrement problématique puisque ce sont les destinataires de ces services qui deviennent un enjeu professionnel. *«Ça a embêté le P.R.E. qu'on fasse cette démarche, ils pensaient qu'on empiétait sur leurs missions (...) Le P.R.E. dit qu'ils connaissent déjà cette famille, qu'ils étaient en train de leur proposer des choses (...). C'est lourd leur système, beaucoup plus que ce qu'on a mis en place, nous, pour la famille.»*(Animateur bibliothèque).

Les difficultés du partenariat externe sont mises en avant comme pour compenser les tensions internes déjà décrites (qui sont des forces centrifuges, menaçantes) et maintenir malgré tout la cohésion interne de la structure. Un sentiment d'impuissance s'exprime souvent.

II-3.3 Des tensions entre les besoins du terrain (système producteurs de services) et les choix politiques et financiers (système collecteur de ressources) :

Nous avons entendu les tensions lorsque les professionnels ont le sentiment d'être empêchés de faire correctement leur travail, c'est-à-dire d'exercer la mission qui leur est confiée pour répondre aux besoins des usagers, soit parce que d'autres professionnels font irruption sur leur territoire, soit parce qu'ils doivent se soumettre à des injonctions qu'ils contestent, qu'ils trouvent inadaptées. Nous arrivons là dans une zone de tensions entre systèmes collecteurs de ressources et systèmes producteurs de services. « *Quand on sent qu'on nous impose des choses, là c'est moins bien.* » (Enseignant élémentaire). « *Encore cette année on a voulu m'imposer la garderie du matin dans la salle d'arts plastiques, moi j'ai défendu mon projet, que ce n'était pas une salle pour faire l'accueil du matin(...) mais tous les ans c'est remis en question, on me dit que c'est des locaux municipaux... c'est ça qui est difficile* » (Directeur d'école). Beaucoup de professionnels pointent le décalage entre les représentations et donc les attentes des institutions, et les besoins des professionnels et de leurs publics. Lorsque les initiatives des professionnels sont contrées par l'institution cela crée du désappointement. « *Moi on m'a dit vous n'allez plus aux réunions des équipes pédagogiques, c'est le conseiller pédagogique qui ira, conseiller qu'on voit très peu dans les écoles, qui ne connaît pas les familles* » (Enseignant primaire). Il est difficile de demander aux professionnels de travailler en partenariat tout en fixant les orientations de ce travail. Nous sommes là au cœur d'une injonction paradoxale. « *Autrefois, il y avait [pour une réunion partenariale] deux A.S. de la polyvalence et de l'A.S.E. Depuis on nous a clairement dit qu'il fallait nous recentrer sur nos missions et de participer un peu moins sur des réunions(...). Notre responsable veut qu'on travaille avec tout le monde sur le secteur. C'est elle qui favorise et pousse chacun de nous à participer aux groupes extérieurs.* » (A.S.S. du C.G). Le travail en partenariat ne peut être un projet institutionnel. Ce dont les professionnels ont besoin ce sont des outils nécessaires à sa mise en œuvre. « *Ça serait bien que notre responsable nous fasse descendre l'information* » (A.S.S. du C.G.). Sans l'information ils ont, du coup, peu de marge de manœuvre dans l'action à produire « *c'est la méconnaissance des missions P.R.E, sinon y aurait pas de souci* » (Directeur école).

Les dysfonctionnements internes, les difficultés dans les rapports entre les structures, et les injonctions sur le travail partenarial, génèrent des zones de tensions (internes et externes) qui freinent le travail ensemble.

II-4 Démonstration 1 : Comment l'ascendant cherche à rejoindre l'institutionnel ?

Nous avons rencontré en entretien des acteurs ayant une réelle envie de faire « bouger les choses », en proposant des actions destinées à réduire l'écart entre le terrain et les donneurs d'ordre.

Un exemple assez significatif de ce type de mouvement est celui du corps enseignant, motivé pour l'accueil dans ses classes des enfants ROM issus des camps. Les enseignants et directeurs d'école (*système interne*), se sont mobilisés en 2013 face à la municipalité pour qu'un droit fondamental soit respecté, celui de la scolarisation de tous les enfants âgés de 6 à 16 ans. La mairie ne souhaitait pas domicilier sur son territoire les familles ROM, retardant ainsi la possibilité d'une inscription à l'école. Les enseignants étaient prêts, avaient pensé leurs dispositifs d'accueil et leurs outils de travail partenariaux, la mairie a choisi une autre alternative : « *On refusait de scolariser les enfants, « on » c'est pas l'école, c'est la Mairie qui ne voulait pas domicilier les gens, que les familles envahissent la ville... du coup ils ont créé une classe au-dessus du commissariat, avec un enseignant à plein temps, c'était très, très dur car les enfants parlaient leur langue entre eux, il y avait de la violence, des insultes... Là, y a pas eu besoin d'un ordre de mission pour que j'aie en renfort là-bas (...). Puis un jour les enseignants ont posé un acte fort : refus d'y aller un jour, on voulait que les enfants soient accueillis dans les écoles, tout le monde était prêt à les accueillir* » (enseignant école élémentaire). La négociation n'a pas pu aboutir de façon satisfaisante. Les enjeux de partenariats témoignent ici de l'interdépendance des acteurs, et de leur liberté de nourrir ou pas l'articulation des systèmes pourvoyeur de ressources et producteur de services. Les établissements scolaires avec la coalition professionnels-directions (*système interne*) ont fait front contre la mairie (un des fournisseurs de ressources privilégié) quitte à déstabiliser leur propre système collecteur de ressources. Ils ont cherché à transformer une configuration hiérarchisée en une configuration égalitaire, circulaire dans laquelle l'enjeu de société pouvait être débattu par tous. Dans cet exemple le système interne se positionne contre un fournisseur de ressource (la mairie) mais ne cherche pas à prendre appui sur son propre système collecteur de ressources.

Dans un autre domaine, un intervenant artistique nous explique qu'il invite les élus aux représentations de fin d'année des projets coproduits. C'est un moyen de créer du lien. Une anecdote nous est racontée à propos d'un élu qui après un spectacle dit à l'intervenant : « *ah vraiment, on comprend pourquoi on vous paye...!* ».

L'observation de ces mouvements spontanés nous permet de penser qu'une volonté existe, du côté des professionnels, de réduire la fracture avec le politique et d'améliorer les collaborations

pour servir les besoins des publics accompagnés. Dans cette dynamique, aucun des professionnels rencontrés n'a témoigné d'une sollicitation auprès de son institution pour lui venir en appui.

II-5 Démonstration 2 : Comment le descendant essaye de rejoindre le terrain ?

Sur la commune, pourtant, nous repérons plusieurs illustrations d'une dynamique descendante vers les opérateurs de terrain. « *C'est une volonté de la mairie de développer cela, c'est un projet, et à la fois on est déjà en plein dedans* » (intervenant école), la commune cherche à faciliter le travail des professionnels dans le cadre de projets mais également à favoriser la rencontre des acteurs territoriaux.

Nous avons observé une réunion d'un « groupe territorial » C.U.C.S., réunissant une fois tous les 2 mois tous les acteurs du territoire concerné « *pour croiser les regards sur un quartier en terme d'activité et de culture, afin de percevoir les dynamiques en cours et les besoins et ainsi faciliter le partenariat* » (Directeur du C.U.C.S.). L'Atelier Santé Ville et le P.R.E. sont notamment présents à ces réunions⁶⁷. Nous sommes ressortis de cette observation avec le sentiment d'un outil efficace et pertinent, issu d'un « *système de gestion support de développement social* »⁶⁸. « *Il s'agit, selon les problèmes, de créer les conditions d'une intervention qui favorise le décroisement* »⁶⁹. Ces réunions de groupes territoriaux favorisent le développement de liens directs entre les partenaires, opérant une médiation entre les intérêts des uns et les intérêts des autres, décroisant l'offre de services à travers une concertation plus opérationnelle. Il en est de même pour l'E.M.O.U.S., Equipe de Maîtrise d'œuvre Urbaine et Sociale, qui permet de coordonner les différents services dans le champ du social, de l'emploi et de l'insertion.

Les Journées Educatives, portées par le pôle de développement social municipal, sont destinées à des collégiens en phase de décrochage scolaire. Ces journées étaient organisées sur la commune en partenariat avec le Collège, le M.A.S. (association d'aide aux victimes), des compagnies artistiques, la Police Municipale, une résidence de personnes âgées, des entreprises ou encore l'A.D.S.E.A.⁷⁰. « *On a, ou on avait pendant trois ans l'action « journées éducatives ».* *C'est une action qui n'a jamais trouvé son calage (...). Pourtant maintenant que ça n'a plus lieu*

⁶⁷ Il y a des entrées thématiques qui permettent de croiser les points de vue, et beaucoup d'informations sur les actions à venir. Nous avons été particulièrement sensibles à la dynamique positive et constructive régnant dans ces groupes territoriaux, chaque participant essayant d'obtenir la parole pour passer un maximum d'informations, ou cherchant à bien comprendre ce que l'autre engage ou propose. Les échanges sont vivants, respectueux du travail de chacun aussi modeste soit-il, et la parole circule avec facilité. Des affiches sont échangées, des rendez-vous sont pris.

⁶⁸ V.de GAULEJAC, M.BONETTI, J.FRAISSE, *l'Ingénierie sociale*, ibid., page 55.

⁶⁹ V.de GAULEJAC, ibid., page 57.

⁷⁰ Association Départementale pour la Sauvegarde de l'Enfance, de l'Adolescence et de l'Adulte

on en ressent le besoin (...)»⁷¹. Le plus intéressant, c'est dur de dire ça, c'est que ces actions là nous obligeaient à partager des problématiques avec des partenaires extérieurs à l'Education Nationale » (Principal collègue).

Dans le cadre des difficultés rencontrées par les acteurs de terrain pour atteindre certaines communautés difficiles d'accès, comme la communauté turque, les pouvoirs publics avait mandaté un professionnel spécialisé pour intervenir. *« Il y avait quelqu'un qui avait été mandaté par le consulat Turc, et qui était là pour travailler avec la communauté turque pour essayer de casser cette carapace et de l'ouvrir sur l'extérieur. Y a plus son poste » (A.S.S. C.G.).* Plusieurs professionnels, tant au niveau des écoles qu'au niveau des institutions extérieures, nous ont dit leur regret face à la disparition de ce poste pourtant facilitateur.

La Mairie cherche également des outils pour faciliter la communication entre les acteurs du périscolaire par exemple, et les enseignants, les enfants et leurs parents. Il s'agit du carnet de l'élève *« La Mairie a mis en place un « carnet de l'élève » pour le périscolaire ».* (Directeur école).

Nous pouvons donc retenir que des tentatives existent dans le sens de l'institutionnel vers le terrain pour améliorer le travail des acteurs, pour coordonner les actions des différents partenaires.

L'analyse de ces problématiques nous conduit à repérer des évolutions nécessaires dans le travail partenarial, évolutions concernant à la fois la place des acteurs, la confiance et l'autonomie qu'on leur accorde, les modes d'organisation des institutions, et la communication circulant entre les différents systèmes. Seuls, les transformateurs de ressources et les travailleurs sociaux intègrent le partenariat comme une dimension intrinsèque à leur travail, pour des raisons stratégiques ou opérationnelles. Si le travail en partenariat fait partie des attentes des institutions, celles-ci toutefois ne donnent pas à leurs personnels les moyens de le développer. Ce travail, lorsqu'il existe, c'est-à-dire lorsque les producteurs de services mesurent sa pertinence au regard de leur mission telle qu'ils la vivent, non seulement n'est pas valorisé institutionnellement, mais s'exerce souvent à l'insu des fournisseurs de ressources comme s'il s'agissait là d'une activité clandestine. C'est sans doute le regard porté par les institutions sur le travail en partenariat, c'est-à-dire, au-delà des moyens mis au service des dispositifs, le déficit de moyens mis au service des professionnels et de leurs besoins tels qu'ils les identifient, qui pose problème. Si le travail en partenariat n'est pas reconnu par les hiérarchies comme nécessaire à l'activité, il appartient alors au bon vouloir de professionnels dont l'intérêt à l'engager peut être diversement apprécié. Le travail en partenariat repose alors sur l'engagement d'acteurs et ne peut se construire dans la durée.

⁷¹Complément à la citation : *« (...) Tant que ça existe on peut dire que c'est une usine à gaz. Quand ça n'existe plus on constate que c'était intéressant d'avoir ça dans la panoplie. Parce que ça nous oblige à nous décentrer par rapport à des situations complexes et ça force à la mise en commun, c'est-à-dire supporte le regard extérieur y compris sur ce qu'on a fait ou ce qu'on n'a pas fait. Pour trouver des solutions ça forçait à l'autocritique. On a trouvé le format, il faut que l'on retravaille le contenu (...) »*

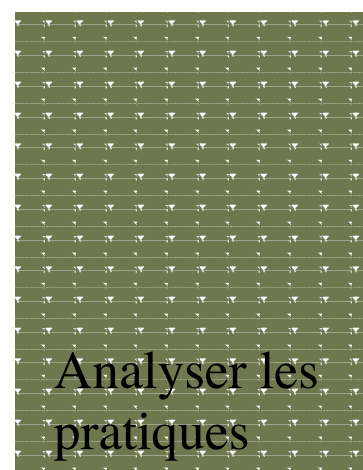
III-TROISIEME PARTIE : PISTES DE REFLEXIONS ET D' ACTIONS

Les pistes d'actions et de réflexions proposées partent de notre rencontre avec les professionnels en lien direct avec les publics. C'est au carrefour entre leur discours, notre matériau théorique, et le contexte politique dans lequel nous nous inscrivons, que nous formalisons cinq axes de travail possibles. L'objectif poursuivi est l'adaptation de l'organisation aux réalités des professionnels et aux besoins des publics. Nous retenons, de l'impact des dispositifs partenariaux et du travail en partenariat, dans le cadre de cette troisième partie, leur traduction en termes de plus-value pour l'action. Nous assumons, au travers des pistes proposées, un regard critique sur le modèle de gestion classique actuel qui, dans une logique descendante, éloigne les lieux de décision du terrain et de ses besoins. Nos préconisations cherchent donc à favoriser des dynamiques ascendantes dans une logique circulaire qui permette de réfléchir, à égalité entre acteurs, des solutions adaptées aux besoins des publics.

Les trois premières pistes que nous développons sont directement issues des besoins exprimés par les professionnels, de leur expertise et de leur expérimentation. Les deux dernières relèvent, pour partie, de notre analyse et de notre posture.

III-1 L'analyse des pratiques

Nous avons rencontré des professionnels engagés dans leur pratique. Beaucoup trouvent auprès de leurs pairs, au sein de l'équipe de travail, un appui technique précieux. Certains trouvent dans les partenariats développés des ressources qui leurs permettent d'enrichir leurs pratiques et les réponses aux besoins de leurs publics. Cependant, les témoignages sont nombreux du côté des professionnels, de l'éducation nationale notamment, de difficultés vécues qui ne peuvent s'exprimer et se travailler au sein de ces interactions. Les situations de violence dont certains nous ont fait part, le manque de considération, le découragement qui guette, confrontent les professionnels à un stress émotionnel important générateur de souffrances et de désengagement. Des enseignants, « *si c'est bien fait ça pourrait avoir de l'intérêt* », « *surtout qu'on commence à avoir plusieurs enfants très difficiles, avec pas mal de violence* », un C.P.E. « *Y'a des groupes d'analyse de la pratique qui existent. L'assistante sociale y participe. Mais analyse de la pratique C.P.E., y'en a pas. Ce serait pas mal, ça j'y adhèrerais* », nous ont fait part de leur souhait de bénéficier d'espaces d'analyse de la pratique. Ces espaces ne sont pas prévus par l'institution scolaire. Ce besoin est pourtant réel. Un enseignant rapporte qu'à un moment, un groupe d'enseignants dont



elle faisait partie s'était cotisé pour « s'offrir » des temps d'analyse de la pratique, dégagés bien sûr, sur du temps personnel.

III-2 Le temps institutionnel dédié

Si les professionnels que nous avons rencontrés sont invités à, voire sommés de, par leur institution, développer des partenariats, si la pratique de nombre d'entre eux (travailleurs sociaux, intervenant artistique, animateurs de la bibliothèque...) intègre nécessairement ce travail, tous témoignent du manque voire de l'absence de temps prévu à cet effet. Pour travailler en partenariat, il faut donc « donner de son temps ». L'injonction contradictoire du travail en partenariat est là clairement identifiée. Elle renvoie chaque professionnel à de la culpabilité, de la frustration, du bricolage... De l'enseignant qui passe ses coups de fils et répond à ses mails sur son temps partiel aux multiples temps de travail inscrits sur la pause méridienne en passant par les rencontres informelles dans les couloirs, chacun rend compte de stratégies individuelles et personnelles pour pouvoir travailler ensemble. Lorsque ces temps sont prévus par les institutions, à l'exemple des journées éducatives construites au sein du collège sous pilotage du P.R.E. ou des groupes territoriaux, les professionnels s'en saisissent et en reconnaissent la pertinence. Enseignants, C.P.E., A.T.S.E.M., cuisinier et animateurs périscolaire, n'ont pas ou très peu de temps dédié. Pour eux, travailler en partenariat relève clairement de l'engagement personnel. Si les autres professionnels rencontrés n'ont pas directement de temps dédié, l'autonomie que leur permet leur pratique les autorise à prendre du temps pour le travail en partenariat.

Si les institutions souhaitent que les professionnels de terrain travaillent ensemble, ainsi que l'affirment les préconisations de la politique de la ville comme de l'éducation prioritaire, il est nécessaire que les professionnels soient à égalité, sur un temps institutionnel dédié à la mise en œuvre de ce travail.

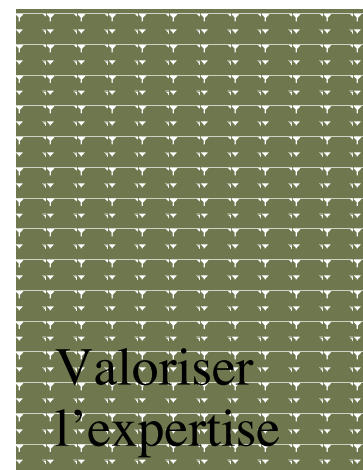
III-3 L'autonomie et la valorisation des expériences et de l'expertise

Les professionnels rencontrés témoignent d'inventivité, de créativité, afin d'adapter leurs pratiques aux besoins repérés, afin de proposer et de développer de nouveaux outils à visée éducative et/ou pédagogique. L'ouverture aux publics, jeunes et familles, est au cœur de leurs préoccupations dans un souci de réussite éducative au sens large. Spectacles, expositions, ateliers, coopérations innovantes (exemple du collège avec les transports scolaires, d'enseignants avec le réseau associatif) témoignent de cette volonté de la communauté éducative de s'adapter



Penser le
temps

et d'améliorer les réponses aux problématiques rencontrées. « *Il faut donner des moyens bien sûr mais au-delà des moyens c'est la marge de manœuvre qu'il faudrait qu'on ait, notamment du point de vue des programmes. Il faut un programme cadre plus basé sur le commun de culture et de compétences et puis beaucoup plus de liberté dans la façon d'organiser les choses. On a cette liberté mais sa mise en œuvre est très compliquée. On reste quand même sur un modèle fin XIXème, une heure, un prof, une classe. Si on bouge, c'est compliqué. Est-ce que ça va être valorisé, est-ce que ? Je pense que dans la refondation de l'éducation prioritaire on n'est pas allé assez loin dans cette réflexion de fond* » analyse le principal du collège. Un directeur d'école lui fait écho, « *C'est pour ça que je plaide pour une petite autonomie de l'école et qu'on passe établissement, aucune autonomie ni pédagogique, ni financière, ni rien...* ».



Ouvrir des marges de manœuvre, capitaliser les expériences, les valoriser, les mutualiser, prendre appui sur l'expertise des professionnels est indispensable à l'évolution des dispositifs destinés à résoudre les difficultés des publics. Le Po.LOC. « *pourra peut-être contribuer à cette nécessaire capitalisation, pour que l'on puisse aussi sortir du localisme, monter en généralité sur les ingrédients d'un éducatif local pertinent, mieux réfléchir à la façon dont il pose la question des inégalités sociales et offrir aux élus et aux professionnels les moyens de penser la dimension éducative de l'éducatif local au-delà d'en assurer la seule gestion* »⁷².

III-4 La formation et la co-formation

La nécessité d'être formé au travail en partenariat, d'être par ailleurs mieux informé sur les outils existants sur le territoire, a été pointée par plusieurs de nos interlocuteurs comme un moyen qui optimiserait les interactions au bénéfice des publics. « *Le plan de formation pourrait aider sur cette thématique du partenariat ou celle de la gestion des enfants difficiles, ou celle du travail en collaboration avec le P.R.E, plutôt que de proposer un thème comme « comprendre la littérature enfantine »* » analyse un enseignant. L'adaptation des formations, à l'intérieur des systèmes internes, pour qu'ils répondent mieux aux attentes des professionnels et aux besoins de leurs publics est sans aucun doute un axe de travail à retenir.



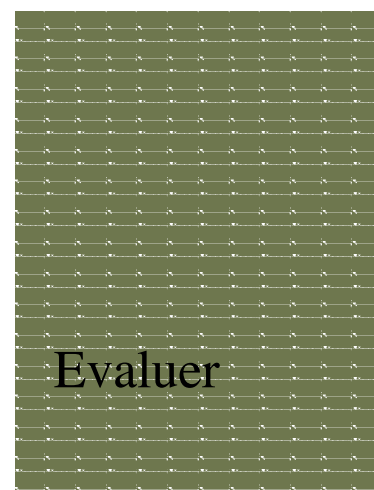
⁷²V.LAFOREST, J-M.BERTHET, *Réussite éducative et projets éducatifs locaux : quelles avancées ?* DIVERSITE n° 172, 2^e trimestre 2013, p.92

Ces formations sont à penser en intégrant les professionnels comme acteurs afin que les logiques institutionnelles s'adaptent à leurs préoccupations et qu'ils puissent ainsi se les approprier.

Au-delà, nous pensons qu'il est essentiel de développer des espaces de co-formation, autrement dit de qualification mutuelle, qui permettent le décloisonnement des pratiques et la rencontre des acteurs, concepteurs et publics compris, dans une perspective de co-construction de réponses et donc d'une transformation des rapports sociaux. Nous préconisons là la mise en œuvre d'outils proposés dans le cadre des démarches de développement social local. *« Les partenaires impliqués dans le traitement d'un problème doivent être associés à l'analyse, à la définition des objectifs et plus encore à l'élaboration du programme. Les promoteurs du développement social se plaignent souvent que les partenaires concernés par les problèmes à traiter n'adhèrent pas réellement aux objectifs qu'ils proposent et ne s'impliquent pas dans les actions engagées. Faute de s'être donné le temps et les moyens de les associer à la préparation du programme, on se prive de leur soutien actif car ils réagissent en général négativement ou par l'indifférence à cette exclusion »*⁷³. Dans cette perspective il reste à promouvoir et à imaginer des formes de rencontre qui intègrent les réalités et les contraintes des uns et des autres. Des ateliers de travail, sur les quartiers, associés à un temps festif, pourraient être l'une des formes de cette démarche citoyenne portée par les politiques publiques. La co-formation au croisement des savoirs et des pratiques, a été développée par A.T.D. Quart Monde. Elle est reprise, comme levier de transformation des services publics, par M.H. BACQUE et M. MECHMACHE dans leur rapport, *« Pour une réforme radicale de la politique de la ville »*⁷⁴.

III-5 La dynamique évaluative

Professionnels du champ éducatif et politiques se rejoignent sur le fond, c'est-à-dire, au-delà des clivages et des dysfonctionnements internes, autour d'un socle idéologique commun largement issu de notre modèle républicain et des valeurs qui s'y rattachent. A partir de là, travailler ensemble devient possible, évaluer ensemble l'utilité sociale de ce travail aussi. La question de l'évaluation doit nécessairement être abordée si l'on vise à une transformation, gagnante pour chacun, du modèle dominant. Dans cette perspective, l'évaluation ne peut être abordée dans une logique descendante. Favoriser un



⁷³ V.DE GAULEGAC, M.BONETTI, J.FRAISSE, *l'ingénierie sociale*, Paris, 1989, page 135-136.

⁷⁴ « Une co-formation dure entre trois et quatre journées pleines. Elle comprend un travail sur les représentations mutuelles, l'écriture de récits d'expériences et leur analyse sous différents angles (confrontation des logiques, nature de la relation, initiatives et prises de risques...). Elle aboutit à mettre en évidence et en pratique des conditions essentielles d'un partenariat en complémentarité de compétences. La co-formation peut se conclure par une restitution des travaux faite par les participants devant leurs, ou des, responsables institutionnels ». (p.49)

processus évaluatif partagé intégré à l'action est l'un des points de méthode sur lequel nous souhaitons insister. Evaluer l'action est l'une des étapes nécessaires à sa production. Elle ne peut qu'être portée par les acteurs qui y participent, non comme un outil de sanction ou de mise en concurrence mais bien comme étape méthodologique incontournable. L'évaluation de l'action renvoie au processus de co-formation auquel il s'intègre.

CONCLUSION

Le partenariat éducatif ne se décrète pas, même si les institutions mettent en place des dispositifs publics et des moyens pour cela. Ces dispositifs publics ne suffisent pas, dans leur mise en œuvre, à créer les conditions favorables au travail en partenariat. Les professionnels que nous avons rencontrés improvisent souvent en dehors du cadre leurs propres solutions de travail.

Nous pouvons penser que ces écarts entre préconisations et quotidien professionnel, peuvent mettre en difficulté des professionnels dans l'exercice de leur mission. Nous pourrions trouver là une des explications au turn-over pointé par nombre de nos interlocuteurs. *« Pour qu'un partenariat produise, il est nécessaire que les trois niveaux [action de terrain, responsables de services, niveau politique] fonctionne en interne de chacune des institutions, et entre les institutions (...) sans quoi le partenariat de terrain se trouve limité, car faute de pouvoir légitimer et fixer le fruit du « bricolage » des professionnels de terrain, ceux-ci s'épuisent rapidement »*⁷⁵analyse Véronique LAFORETS, sociologue.

Si tout le monde est d'accord pour affirmer la plus-value du partenariat, nous avons montré qu'il ne suffit pas pour sa mise en œuvre, d'effets d'annonce, de discours incantatoires sur un système symbolique de travail en commun par-delà les structures. Les nouvelles feuilles de route fixées au cours de cette année 2014, côté éducation nationale comme côté politique de la ville, engagent les acteurs à coopérer. Comment décentrer les acteurs de leurs jeux hiérarchisés actuels (décideurs, directions, professionnels, publics) ? Comment favoriser des échanges circulaires à la recherche de solutions adaptées aux besoins du public ? C'est en répondant à ces questions que les publics et les institutions pourront ensemble construire des outils utiles aux enjeux qu'ils partagent. Les professionnels de terrain sont les nécessaires médiateurs de ce défi sociétal ; leurs pratiques doivent avoir un impact direct sur les dispositifs partenariaux comme sur le travail en partenariat.

⁷⁵ LAFOREST Véronique, *La coopération inter-institutionnelle en éducation sur les territoires prioritaires, quelles tensions entre logique des dispositifs et logiques des institutions ?*, [en ligne].

BIBLIOGRAPHIE

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES :

CHAUVIERE Michel, *L'intelligence sociale en danger*, Paris, La découverte, 2011, 256 p.

DHUME Fabrice, *Du travail social au travail ensemble, le partenariat dans le champ des politiques sociales*, Paris, Editions ASH, 2001, 208 p. (réédité en 2010)

DUBET François, DURU-BELLA Marie, VERETOUT Antoine, *Les sociétés et leur école- Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil, 2010, 224 p.

GAULEJAC (de) Vincent, BONETTI Michel, FRAISSE Jean, *L'ingénierie sociale*, Paris, Syros alternatives, 1989, 174 p.

LYET Philippe, *L'institution incertaine du partenariat : une analyse socio-anthropologique de la gouvernance partenariale dans l'action sociale territoriale*, Paris, L'harmattan, 2008, 240 p.

ARTICLES :

BRUNO Pierre, ETIENNE Bénédicte, YOX Viviane (coord.), « *Penser et combattre les inégalités* », Revue « Le français aujourd'hui », n° 183, Paris, Armand Colin, décembre 2013

LAFORREST Véronique, BERTHET Jean-Marc, *Réussite éducative et projets éducatifs locaux : quelles avancées ??* Revue Diversité n° 172, 2^e trimestre 2013

SANCHEZ Jean-Louis, *Le développement social pour tous ceux qui n'y croient pas*, Le Journal de l'action sociale et du développement social, n° 184, février 2014

RAPPORTS :

BACQUE Marie-Hélène, et MECHMACHE Mohamed, Rapport remis au Ministre délégué chargé de la Ville : « *Pour une réforme radicale de la politique de la ville* », Juillet 2013

BERTHET Jean-Marc, KUS Stéphane, Rapport du Séminaire 2013-2014 : « *Quel partenariat interinstitutionnel pour appuyer les acteurs de la réussite scolaire et éducative ?* », Centre Alain Savary, Institut Français de l'Éducation, juin 2014

DUBEDOUT Hubert, Rapport au Premier Ministre du président de la Commission Nationale pour le développement social des quartiers : « *Ensemble refaire la ville* », La Documentation Française, 1983

KIRSZBAUM Thomas, Rapport pour le réseau AMADEUS, mars 2014 : « *Valoriser les ressources des quartiers* »

SOURCES EN LIGNE :

BAC Arnold, *Les projets éducatifs de territoire ont à intégrer ceux des établissements scolaires*, [en ligne], Université d'été de PRISME, 1^{er} et 2 juillet 2014, (consulté le 11 juillet 2014), disponible sur : <http://www.ozp.fr/spip.php?article15772>

BERTHET Jean-Marc, intervention, [en ligne], Colloque : « *Eduquer nos enfants : une reconquête citoyenne* », Les Rencontres du Pays Voironnais, Communauté d'Agglomération du pays voironnais, 26 mai 2014, (consulté le 11 juillet 2014), disponible sur : <http://observatoire-reussite-educative.fr/ressources/cr-de-journees/les-rencontres-du-pays-voironnais-26-mai-2014>

DHUME Fabrice, *Politique de la ville : quelles coopérations dans l'action publique aujourd'hui*, [en ligne], Intervention Ateliers Régionaux de la Ville, 13 avril 2007, (consulté le 11 juillet 2014), disponible sur : http://www.crpv-paca.org/9-publications/pdf/arv_pdfs/arv_11_dhume.pdf

INSEE Rhône-Alpes, *Grand Lyon : la précarité reste concentrée à l'est de l'agglomération*, [en ligne] (consulté le 11 juillet 2014), disponible sur : http://www.insee.fr/fr/insee_regions/rhone-alpes/themes/syntheses/lettre_analyses/02130/LA-130-Precarite-gd-lyon-rapport-etude.pdf

INSEE Recensement public 2011, (consulté le 11 juillet 2014), disponible sur : http://www.insee.fr/fr/themes/dossier_complet

KIRSZBAUM Thomas, *La politique de la ville devrait servir à interroger les institutions*, [en ligne], Dossier : Banlieues : la nouvelle politique de la Ville répond-elle aux attentes des professionnels, La Gazette des Communes, 7 juillet 2014, (consulté le 11 juillet 2014), disponible sur : <http://www.lagazettedescommunes.com/242228/la-politique-de-la-ville-devrait-servir-a-interroger-les-institutions-thomas-kirszbaum-sociologue/>

LAFORREST Véronique, *La coopération inter-institutionnelle en éducation sur les territoires prioritaires, quelles tensions entre logique des dispositifs et logiques des institutions ?*, [en ligne], Formation « Piloter en éducation prioritaire : quelles collaborations, pour quelles priorités », Centre Alain Savary, 24 au 26 mars 2014, (consulté le 11 juillet 2014), disponible sur : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/les-formations-education-prioritaire/piloter-en-education-prioritaire-1/piloter-en-education-prioritaire-quelles-collaborations-pour-quelles-priorites>

Education prioritaire-Tableau de bord national-Données 2012-2013, [en ligne], Repères pour l'analyse de gestion, Direction Générale de l'Enseignement scolaire (DGESCO), janvier 2014, (consulté le 11 juillet 2014), disponible sur : http://www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/docs/pdf/TdB_EP_NATIONAL_2012-2013.pdf

La refonte de l'éducation prioritaire dans le Rhône, [en ligne], (consulté le 28 août 2014), disponible sur : <http://www.ia69.ac-lyon.fr/refonte-de-l-education-prioritaire,560743,fr.html>

LOIS-REGLEMENTATION :

- Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république n° 2013-595 du 8 juillet 2013
- Loi de programmation pour la ville et la cohésion sociale n°2014-173 du 21 février 2014
- Décret n°2014-767 du 3 juillet 2014, relatif à la liste des Quartiers Prioritaires Politique de la Ville
- Circulaire ministérielle Education Nationale n° 2013-036 du 20 mars 2013
- Circulaire ministérielle Education Nationale n°2014-077 du 4 juin 2014

BIBLIOGRAPHIE GENERALE :

AMBLARD Henri, BERNOUX Philippe, HERREROS Gilles, LIVIAN Yves-Frédéric, *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Seuil, 2005, 291 p.

ION Jacques, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris, Dunod, 2005, 166 p.

GLOSSAIRE

<u>A-</u>	
A.M.A.D.E.U.S.	Association des Missions d'Aménagement de Développement Economiques, Urbain et Social
A.P.	Analyse de la Pratique (Professionnelle)
A.T.S.E.M.	Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles
A.N.A.S.	Association Nationale des Assistants Sociaux
A.S.	Assistante Sociale
A.S.V.	Atelier Santé Ville
A.V.S.	Auxiliaire de Vie Scolaire
<u>C-</u>	
C.C.R.A.	Collège Coopératif Rhône-Alpes
C.E.J.	Contrat Enfance Jeunesse (engagement réciproque Mairie/CAF)
C.E.L.	Contrat Educatif Local
C.G.	Conseil Général
C.I.V.	Comité Interministériel des Villes
C.L.A.S.	Contrat local d'Accompagnement à la Scolarité
C.L.A.S.S.E.S.	Collectif Lyonnais pour l'Accès à la Scolarisation et le Soutien aux Enfants des Squats
C.L.I.S.	Classe pour l'Inclusion Scolaire
C.L.S.P.D.	Conseil Local de la Sécurité et de la Prévention de la Délinquance
C.M.P.	Centre Médico-Psychologique
C.P.D.	Conseil de Prévention de la Délinquance
C.P.E.	Conseiller Principal d'Education
C.U.C.S.	Contrat Urbain de Cohésion Sociale

C.V.	Contrat de Ville
<u>D-</u>	
D.A-S.E.N.	Directeur Académique des Services de l'Education nationale
D.S.Q.	Développement Social des Quartiers
D.S.U.	Développement Social Urbain
<u>E-</u>	
E.C.L.A.I.R	Ecole Collège Lycée pour l'Ambition l'Innovation et la Réussite
E.M.O.U.S.	Equipe de Maîtrise d'Œuvre Urbaine et Sociale
E.N.	Education Nationale
E.V.S.	Emploi de Vie Scolaire
<u>I-</u>	
I.E.N.	Inspection de l'Education Nationale
I.F.E.	Institut Français de l'Education
I.N.R.P.	Institut National de Recherche Pédagogique
I.N.S.E.E.	Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
<u>M-O</u>	
M.D.P.H.	Maison Départementale de la Personne Handicapée
M.D.R.	Maison Du Rhône
O.P.A.C.	Office Public d'Aménagement et de Construction
<u>P-</u>	
P.E.D.T.	Projet Educatif De Territoire
P.E.L.	Projet Educatif Local
P.R.E.	Programme de Réussite Educative
P.L.I.E.	Plan Local d'Insertion Economique
P.M.I.	Protection Maternelle et Infantile

Po.Loc.	Observatoire des Politiques Locales d'Education et de la Réussite Educative
---------	---

<u>R-</u>	
R.E.P.	Réseau d'Education Prioritaire
R.E.P+	Réseau d'Education Prioritaire Plus (choisi uniquement sur critères sociaux)
R.R.S.	Réseau de Réussite Scolaire
R.S.A.	Revenu de Solidarité Active
<u>U-V-Z</u>	
U.P.2.A	Unité Pédagogique pour élèves Allophones Arrivants
V.V.V.	Ville Vie Vacances
Z.E.P.	Zone d'Education Prioritaire
Z.U.S.	Zone Urbaine Sensible

Des dispositifs au travail : le partenariat dans le champ éducatif

Enquête auprès de professionnels en lien direct avec les
publics sur un territoire politique de la ville/éducation
prioritaire.

Christine CHEMINEAU

Belgacem EL KHOUTABI

Odile PERILLAT

Gaëlle WATIER

ANNEXES

Table des annexes

Annexe I : Données de l'INSEE sur le territoire	- 1 -
Annexe II : Eléments de synthèse du CUCS	- 5 -
Annexe III : Projet d'étude	- 12 -
Annexe IV: Données 2013 Education Nationale (écoles et collèges Education prioritaire)	- 20 -
Annexe V : Conditions de faisabilité de l'étude	- 21 -
Annexe VI : Relations schématisées des systèmes et des acteurs (selon V.de GAULEJAC)	- 25 -
Annexe VII : Tableaux (professionnels interviewés, statut) et lettres introductives à l'enquête	- 27 -
Annexe VIII : Trame d'entretien	- 31 -
Annexe IX : Processus : phases de traitement des données.....	- 32 -

Annexe I : Données de l'INSEE sur le territoire

Située en première couronne de l'agglomération lyonnaise et bénéficiant de l'implantation d'entreprises dans le cadre de la vallée de la chimie, le territoire de cette étude pourrait être perçu comme favorisé géographiquement. Néanmoins, de nombreuses coupures urbaines (autoroute, boulevards périphériques, voies ferrées) et l'absence d'un réseau de transports en commun pertinent, relèguent la ville : de la ville centre, LYON, elle devient banlieue, elle n'en est pas un prolongement. Son développement économique et social s'en voit impacté.

Sur la population recensée sur la commune par l'INSEE en 2011 :

- 23,7% a moins de 14 ans, et 43,5 % a moins de 30 ans (contre respectivement 18,7 et 41,4 pour l'Unité Urbaine de Lyon ; 18,3 et 36,6 pour la France métropolitaine),
- 32% de la population de 15 ans ou plus non scolarisée n'a aucun diplôme (17,5 % Unité Urbaine de Lyon), et
- 14,3 % un niveau bac +2 ou plus (33,9 % pour l'Unité Urbaine Lyon)
- En 2011 le taux d'emploi des 15-64 ans était de 60,6%, contre 63,7 sur l'Unité Urbaine de Lyon.
- En 2009, la part des traitements et salaires dans les revenus des personnes entre 15 et 64 ans est de 67,3%, chiffre légèrement supérieur à l'Unité Urbaine de Lyon.

Le revenu fiscal mensuel médian est en 2009 de 1056 euros, contre 1654 pour l'Unité Urbaine de Lyon.

Commune de

- Dossier complet

Chiffres clés Évolution et structure de la population

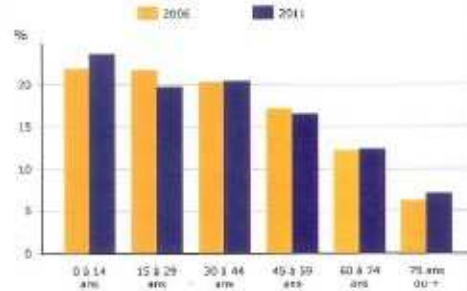
Commune de 1

POP T0 - Population par grandes tranches d'âges

	2011	%	2006	%
Ensemble	17 032	100,0	16 589	100,0
0 à 14 ans	4 029	23,7	3 657	22,0
15 à 29 ans	3 375	19,8	3 637	21,9
30 à 44 ans	3 500	20,5	3 380	20,4
45 à 59 ans	2 810	16,5	2 850	17,2
60 à 74 ans	2 110	12,4	2 038	12,2
75 ans ou plus	1 207	7,1	1 037	6,3

Source : Insee, RP2006 et RP2011 exploitations principales.

POP G2 - Population par grandes tranches d'âges



Source : Insee, RP2006 et RP2011 exploitations principales.

POP T3 - Population par sexe et âge en 2011

	Hommes	%	Femmes	%
Ensemble	8 256	100,0	8 776	100,0
0 à 14 ans	2 007	24,3	2 023	23,0
15 à 29 ans	1 652	20,0	1 723	19,6
30 à 44 ans	1 754	21,2	1 746	19,9
45 à 59 ans	1 314	15,9	1 497	17,1
60 à 74 ans	1 077	13,0	1 034	11,8
75 à 89 ans	440	5,3	659	7,6
90 ans ou plus	13	0,2	55	0,6
0 à 19 ans	3 555	39,0	2 518	28,7
20 à 64 ans	4 609	55,8	4 855	55,3
65 ans ou plus	1 091	13,2	1 403	16,0

Source : Insee, RP2011 exploitation principale.

POP T4M - Lieu de résidence 1 an auparavant

	2011	%
Personnes d'1 an ou plus habitant auparavant :	16 673	100,0
Même logement	15 279	91,6
Autre logement de la même commune	531	3,2
Autre commune du même département	522	3,1
Autre département de la même région	110	0,7
Autre région en France métropolitaine	94	0,6
Autre région dans un DOM	0	0,0
Hors de France métropolitaine ou d'un DOM	130	0,8

Source : Insee, RP2011 exploitation principale.

POP G3 - Part en 2011 des personnes qui résidaient dans un autre logement 1 an auparavant selon l'âge



Source : Insee, RP2011 exploitation principale.

Chiffres clés Emploi - Population active

Commune de

EMP T1 - Population de 15 à 64 ans par type d'activité

	2011	2006
Ensemble	10 508	10 613
Actifs en %	69,6	68,3
actifs ayant un emploi en %	54,8	55,4
chômeurs en %	14,8	12,9
Inactifs en %	30,4	31,7
élèves, étudiants et stagiaires non rémunérés en %	9,5	10,6
retraités ou préretraités en %	6,6	6,4
autres inactifs en %	14,4	14,7

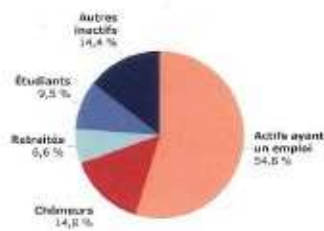
Sources : Insee, RP2006 et RP2011 exploitations principales.

EMP T2 - Activité et emploi de la population de 15 à 64 ans par sexe et âge en 2011

	Population	Actifs	Taux d'activité en %	Actifs ayant un emploi	Taux d'emploi en %
Ensemble	10 508	7 312	69,6	5 759	54,8
15 à 24 ans	2 101	970	46,2	572	27,2
25 à 54 ans	6 727	5 637	83,8	4 586	68,2
55 à 64 ans	1 681	705	42,0	663	35,0
Hommes	5 158	3 885	75,3	3 088	59,9
15 à 24 ans	1 042	493	47,3	300	28,8
25 à 54 ans	3 310	3 045	92,0	2 492	75,3
55 à 64 ans	806	348	43,1	295	36,6
Femmes	5 351	3 427	64,0	2 671	49,9
15 à 24 ans	1 059	476	45,1	272	25,6
25 à 54 ans	3 416	2 591	75,8	2 092	61,3
55 à 64 ans	875	358	40,9	308	35,1

Source : Insee, RP2011 exploitation principale.

EMP G1 - Population de 15 à 64 ans par type d'activité en 2011



Source : Insee, RP2011 exploitation principale.

EMP T3 - Population active de 15 à 64 ans selon la catégorie socioprofessionnelle

	2011	dont actifs ayant un emploi	2006	dont actifs ayant un emploi
Ensemble	7 364	5 752	7 260	5 880
dont				
Agriculteurs exploitants	6	6	3	3
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	284	248	342	309
Cadres et professions intellectuelles supérieures	424	379	300	278
Professions intermédiaires	1 353	1 154	1 430	1 241
Employés	2 372	1 889	2 372	1 949
Ouvriers	2 681	2 075	2 653	2 109

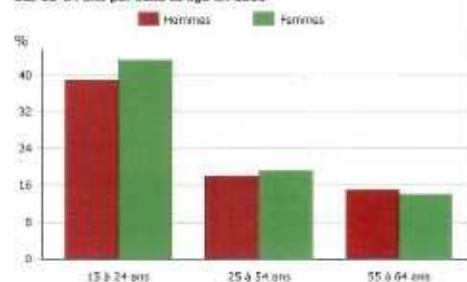
Sources : Insee, RP2006 et RP2011 exploitations complémentaires.

EMP T4 - Chômage (au sens du recensement) des 15-64 ans

	2011	2006
Nombre de chômeurs	1 553	1 371
Taux de chômage en %	21,2	18,9
Taux de chômage des hommes en %	20,5	17,3
Taux de chômage des femmes en %	22,0	20,8
Part des femmes parmi les chômeurs en %	48,6	50,9

Sources : Insee, RP2006 et RP2011 exploitations principales.

EMP G2 - Taux de chômage (au sens du recensement) des 15-64 ans par sexe et âge en 2011



Source : Insee, RP2011 exploitation principale.

EMP T5 - Emploi et activité

EMP T6 - Emplois selon le statut professionnel

Chiffres clés Diplômes - Formation

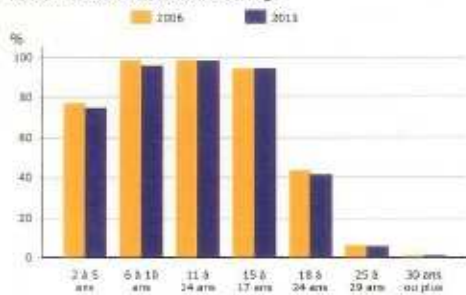
Commune de [REDACTED]

FOR T1 - Scolarisation selon l'âge et le sexe en 2011

	Ensemble	Population scolarisée	Part de la population scolarisée en %		
			Ensemble	Hommes	Femmes
2 à 5 ans	1 174	878	74,8	76,3	73,2
6 à 10 ans	1 357	1 302	95,9	95,5	96,3
11 à 14 ans	837	823	98,4	99,3	97,4
15 à 17 ans	625	591	94,6	92,5	97,1
18 à 24 ans	1 476	618	41,9	37,4	46,0
25 à 29 ans	1 274	74	5,8	4,2	7,3
30 ans ou plus	9 627	120	1,2	1,4	1,1

Source : Insee, RP2011 exploitation principale.

FOR G1 - Taux de scolarisation selon l'âge



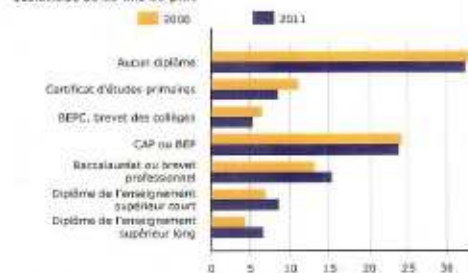
Sources : Insee, RP2006 et RP2011 exploitations principales.

FOR T2 - Diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus selon le sexe en 2011

	Ensemble	Hommes	Femmes
Population non scolarisée de 15 ans ou plus	11 599	5 585	6 015
Part des titulaires en %			
d'aucun diplôme	32,3	32,8	31,8
du certificat d'études primaires	6,4	6,5	10,3
du BEPC, brevet des collèges	5,2	4,7	5,7
d'un CAP ou d'un BEP	23,8	26,7	21,1
d'un baccalauréat ou d'un brevet professionnel	15,3	15,9	14,7
d'un diplôme de l'enseignement supérieur court	8,5	7,0	9,9
d'un diplôme de l'enseignement supérieur long	6,5	6,4	6,6

Source : Insee, RP2011 exploitation principale.

FOR G2 - Diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus



Sources : Insee, RP2006 et RP2011 exploitations principales.

Annexe II : Eléments de synthèse du CUCS

Le CUCS de cette commune est signé par 11 partenaires : la commune, l'Etat, la Région Rhône-Alpes, ADOMA, Bâtigère Rhône-Alpes, la CAF du Rhône, La Communauté Urbaine de Lyon, le Conseil général du Rhône, le Pôle emploi, Alliage Habitat, et l'Office Public de l'Habitat du Rhône (OPAC).

Les orientations stratégiques d'intervention sur la commune sont en adéquation avec les priorités définies dans le CUCS de l'agglomération lyonnaise, et visent six thématiques :

- ✓ Education et accès aux savoirs de base

- ✓ Emploi, insertion professionnelle et développement économique

- ✓ Habitat et cadre de vie

- ✓ Santé et accès aux soins

- ✓ Prévention de la délinquance et accès aux droits

- ✓ Culture et expression artistique

Pôle Développement Territorial
 Direction du Développement Urbain
 Service Politique de la Ville

Le 3⁰ AOUT 2013

N/Réf. : 105/b13 lettre cadrage 2014.doc

Objet : Lettre de cadrage 2014 de l'appel à projets du CUCS de

Mesdames, Messieurs,

En 2014, nous serons encore sous l'égide du partenariat conclu autour du Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS) 2011 - 2014. Par la suite, un nouveau contrat de ville sera à construire au vu de la nouvelle géographie prioritaire de la politique de la ville qui sera prochainement définie par l'Etat.

Les orientations actuelles des partenaires signataires pour la politique de la ville à sont issues d'un diagnostic territorial partagé réalisé en 2011. Des enjeux transversaux et de territoires ont été définis sur ces bases.

Dans le cadre de la programmation financière 2014, les priorités thématiques perdurent :

- L'insertion professionnelle et l'emploi, coordonnée au sein de la Maison de l'Emploi et de l'insertion, doit permettre aux habitants des quartiers d'accéder à un emploi ou de s'engager dans un parcours professionnel.
- L'éducation, le soutien à la parentalité et l'accès aux savoirs de base pour répondre aux besoins des habitants des quartiers au travers du Projet Educatif Local.
- La santé par des actions d'information, de prévention ou d'accompagnement visant à rendre effectif l'accès aux soins des habitants des quartiers qui devront s'inscrire dans le cadre de l'Atelier Santé Ville.
- La culture au travers de projets qui devront s'inscrire dans la dynamique de co construction avec les habitants des quartiers ou hors les murs.
- Le lien social et la citoyenneté à conforter pour améliorer les fonctionnements de nos quartiers, favoriser le vivre ensemble et renforcer l'esprit de solidarité entre les jeunes adultes et les personnes âgées.

Nous réitérons nos attentes d'adaptation des projets aux besoins des habitants et des difficultés les plus importantes rencontrées sur les quartiers prioritaires :

- Pour le quartier de les priorités seront sur l'accès à l'emploi des jeunes, le travail sur les liens inter générationnels (jeunes adultes et personnes âgées) et la prévention de la délinquance.
- Pour le quartier les priorités seront sur l'accompagnement vers l'emploi tout particulièrement des femmes, autour des questions de mobilité et de garde d'enfants, l'émergence de dynamiques collectives complétant les solidarités interpersonnelles et la prévention de la délinquance.
- Pour le quartier l'offre et la connaissance de loisirs pour les jeunes, le travail sur la mobilité et la consolidation du lien social autour de temps collectifs à l'échelle du quartier.

Une attention particulière sera donnée en direction des projets qui favorisent une articulation étroite entre les opérations de rénovation urbaine engagées ou à venir et le volet social.

Nous attirons votre attention sur la place que vous donnerez aux habitants dans la construction de vos projets ou la manière de les faire évoluer. Nous aurons un regard attentif sur la manière dont ce volet sera précisé dans vos projets.

La lutte contre les discriminations reste un enjeu fort, tout comme l'égalité femmes - hommes. Nous serons sensibles à la manière dont seront intégrés ces enjeux dans la conception même de vos projets et leur mise en œuvre.

De même, nous tenons à ce que vous intégriez la mobilité dans le déroulé de vos projets : aider à découvrir la ville, ses quartiers, d'autres lieux dans l'agglomération : que ce soit pour l'emploi, pour la culture et les loisirs, le sport, la santé, ... Les habitants doivent pouvoir accéder aux services et actions quelque soit leur lieu de réalisation. L'accompagnement des habitants doit pouvoir rendre ces mobilités plus naturelles. Cela passe aussi par un partenariat plus régulier des structures entre elles notamment au travers de la participation aux instances de coordination ou d'échange, comme les groupes territoriaux animés par les agents de développement sur les quartiers.

Sur ces enjeux transversaux : participation des habitants, égalité femmes - hommes et lutte contre les discriminations, mobilité, nous vous invitons à définir des indicateurs de réussite qui vous permettent de mesurer comment vous êtes parvenus à les intégrer concrètement.

L'équipe municipale sera vigilante à ce que les projets présentés s'inscrivent bien dans les dispositifs et les temps de coordination mis en place : Projet Educatif Local, Programme de Réussite Educative Atelier Santé Ville, Maison de l'Emploi et de l'Insertion, future Charte de coopération culturelle.

Afin d'échanger de vive voix avec vous sur cet appel à projets, nous vous proposons de nous retrouver en présence des partenaires du Contrat Urbain de Cohésion Sociale,

le lundi 9 septembre à 14h30

au Centre Social

Tout au long de la programmation, l'équipe CUCS reste à votre disposition pour vous appuyer dans l'élaboration et la mise en œuvre des projets.

A noter que les fiches actions ainsi que les bilans intermédiaires seront à remettre au plus tard le 30 septembre 2013.

Dans l'attente de cette rencontre, nous vous prions d'agréer, Mesdames, Messieurs, nos sincères salutations.

Conseiller municipal délégué
à la Politique de la Ville

Maire de
Sénatrice du Rhône

PJ : calendrier et modalités de fonctionnement de l'appel à projets

Partie 1 : Durée et périmètre d'intervention

Le CUCS de _____ est prorogé jusqu'au 31 décembre 2014.

Les territoires prioritaires au titre de la politique de la ville pour _____ restent inchangés. Il s'agit de quartiers classés en catégorie 1 du Contrat Urbain de Cohésion Sociale de l'agglomération lyonnaise :

- _____ - Zone Urbaine Sensible (ZUS)
- _____
- _____ - ZUS.

Partie 2 : Orientations stratégiques d'intervention

Les orientations stratégiques d'intervention s'inscrivent dans le cadre des priorités définies au sein du Contrat Urbain de Cohésion Sociale de l'agglomération lyonnaise. La déclinaison territoriale ci après s'appuie sur les orientations définies dans la convention d'application locale de _____ pour la période 2007-2009 et vient les préciser pour la période 2011 - 2014.

Education et accès aux savoirs de base

Le Projet Éducatif Local (PEL)

Le volet éducation, jeunesse du CUCS est assuré par le PEL. Il met en cohérence et coordonne les différents dispositifs : Contrat Éducatif Local (CEL), Programme de Réussite Éducative (PRE), Contrat Enfance Jeunesse (CEJ), Ville Vie Vacances (VVV) et mobilise les dispositifs qui peuvent répondre à des besoins identifiés (Atelier Santé Ville : ASV notamment).

Il a permis de définir les objectifs des différents acteurs (institutionnels et associatifs) envers les _____ 0 à 25 ans, tout en permettant aux enfants, adolescents et jeunes adultes d'être des acteurs du dispositif en étant des acteurs à part entière de la politique communale en matière d'éducation et de jeunesse.

Au terme d'une démarche partenariale, le PEL de _____ établi en 2010 porte sur la réussite éducative au sens large : à la fois adjuvant de la réussite scolaire et outil pour permettre aux jeunes de devenir de futurs citoyens.

Pour l'élaboration du PEL les partenaires ont défini le champ d'intervention retenu :

- **la tranche d'âge cible** : 0 et 25 ans (plus large que la période de scolarité, sans trop entrer dans l'âge adulte)
- **les différents temps de l'éducation** : temps scolaire (action des établissements scolaires : écoles maternelles et élémentaires, collège et lycée), temps périscolaire (action du CEL), temps extra scolaire (actions associatives sportives et culturelles)
- **les différents champs de l'éducation** : parentalité, santé, réussite scolaire, insertion, loisirs, culture et sport.

Afin de définir les priorités d'interventions, un mode participatif a été retenu sur chacune des thématiques traitées :

- un premier groupe technique mobilisant les différents services municipaux
- puis un groupe partenarial incluant des personnes ressources afin d'élaborer les propositions en précisant le calendrier de mise en œuvre ainsi que les indicateurs de suivi.

Lors des groupes de travail, trois principes ont été suivis : l'autonomie des personnes, la dimension citoyenne, l'ouverture au monde.

Sur la base des restitutions des groupes de travail, le Comité de pilotage a arrêté le PEL de _____

Le Programme de Réussite Éducative (PRE)

Il développe une approche individualisée pour les élèves qui cumulent souvent plusieurs difficultés (sociales, familiales, éducatives, scolaires). Il met en place des actions contractualisées avec les parents en privilégiant une approche globale de ces difficultés.

Depuis 2007, le PRE de _____ connu une forte montée en charge de ses orientations multipliant par deux le nombre d'enfants en parcours. En 2011, ce sont près de 80 enfants présents dans le dispositif.

Cette évolution positive est due à une implantation territoriale en progression et à une reconnaissance de l'utilité du PRE par les partenaires du droit commun. Pour autant, la montée en charge du dispositif a interrogé quant à son fonctionnement. Pour cette raison, une évaluation du dispositif par deux sociologues a été réalisée en 2010.

Suite aux préconisations émises par les consultants, le Comité de pilotage du PRE a validé les éléments suivants :

- Nouvelles modalités de pilotage et d'animation du PRE : outre le Comité de Pilotage et l'Equipe Pluridisciplinaire (EPS), un groupe technique a été créé,
- Formalisation d'indicateurs pour un meilleur suivi tout au long du parcours,
- Organisation d'évaluations de parcours plus régulières en EPS.

Les objectifs des années futures s'inscrivent dans cette dynamique d'évolution du PRE :

- Consolider le partenariat en constante évolution, en travaillant à la mise en place d'actions avec le droit commun,
- Une implication accrue des familles dans le dispositif,
- Poursuivre le développement des partenariats avec les opérateurs CUCS,
- Une réduction du coût des actions du PRE,
- La mise en place de référents issus du droit commun.

La complémentarité des actions du PRE avec le dispositif d'accès aux savoirs de base : ESTRADE et les populations issues de l'immigration mobilisées par l'ADLI (Agent de Développement Local pour l'Intégration) sera particulièrement recherchée.

La parentalité

Au cours de l'élaboration du Projet Educatif Local, les partenaires investis dans le « focus groupe parentalité » ont émis le souhait de poursuivre le travail engagé et d'aboutir à des actions concrètes notamment au travers d'un « café des parents ».

Le groupe technique « café des parents » (fédérations de parents d'élèves, Maison du Rhône, Education Nationale, ADLI, bibliothèque, Centre Social, PRE, CEL, CEJ...) a donc été réuni à plusieurs reprises poursuivant ainsi le travail de concertation engagé avec le PEL. L'objectif est de constituer une dynamique autour des questions de parentalité en mobilisant les habitants ou en accompagnement de leurs attentes et initiatives.

Au travers du groupe technique café des parents coordonné par le PRE, un important travail de concertation a été engagé. Il s'agit de favoriser, la mise en réseau de toutes ces structures peu habituées à échanger et travailler de concert sur la parentalité.

- diagnostic partagé des actions parentalité du territoire
- objectifs communs aux participants
- mise en place d'actions (café débat bimensuels) avec les partenaires du territoire (COMUCAP, Atelier Santé Ville)

Au terme d'une année de travail, plusieurs objectifs sont à poursuivre :

- permettre une meilleure lisibilité et cohérence des actions sur le territoire,
- mieux cerner les attentes et les besoins du public cible,
- élargir le réseau de partenaires afin de faire connaître le café des parents aux familles du territoire et assurer la pérennité des actions,
- accompagner et soutenir les initiatives parentales.

Emploi, insertion professionnelle et développement économique

L'emploi et l'insertion professionnelle

Compte tenu des difficultés que connaissent les [] et tout particulièrement sur les quartiers prioritaires politique de la ville, l'emploi et l'insertion professionnelle est un axe prioritaire du CUCS de []

Les partenaires institutionnels et les opérateurs du CUCS s'engagent dans des actions et partenariats qui permettent de :

- remobiliser les personnes les plus fragiles : jeunes, femmes isolées, seniors en particulier autour de dynamiques collectives,
- contribuer à la découverte des métiers, à élargir les choix professionnels, à accéder à la formation professionnelle, et à l'alternance,
- favoriser l'accès à l'emploi ou la création d'activité.

Partie 4 : Pilotage et animation

Le dispositif de pilotage et d'animation du CUCS de l'opérationnelle décrite ci dessous s'articule autour des instances et de l'équipe

Le pilotage et la coordination

Un Comité de pilotage

Il assure le pilotage du CUCS tant sur le volet rénovation urbaine que sur le volet développement social de la politique de la ville sur la ville et de la rénovation urbaine et le Préfet délégué à l'égalité des chances. Il permet de faire un point d'étape sur la mise en œuvre de la convention, de l'évolution de la situation des quartiers prioritaires de la ville. Au vu de ces éléments, il oriente et donne la feuille de route des dispositifs politiques de la ville relevant du CUCS et définit les missions confiées à l'Equipe de Maîtrise d'Œuvre Urbaine et Sociale. Il permet également, le cas échéant, d'assurer le pilotage des études urbaines.

Un Comité de pilotage financier se réunit à un rythme annuel, il assure la coordination de la programmation financière des crédits politiques de la ville.

Une Equipe de Maîtrise d'Œuvre Urbaine et Sociale (EMOUS)

L'EMOUS assure la mise en œuvre du CUCS et des dispositifs qui en sont issus : Atelier Santé Ville, Programme de Réussite Educative, Ville Vie Vacances. Elle est composée du service politique de la ville de la Ville de Saint Fons, de la Maison de l'Emploi et de l'Insertion (au sein de la Direction Développement Urbain), du Service d'Amorçage de Projets (SAP au sein de la Direction Développement Urbain), de l'Atelier Santé Ville (ASV) et du Programme de Réussite Educative (PRE) portés par le Centre Communal d'Actions Sociales (CCAS) de la ville et du Pôle Développement Social (en charge notamment des actions jeunesse, de l'éducation et de la culture).

La coordination technique est assurée au sein des services municipaux au travers de temps de travail réguliers et d'une réunion trimestrielle de l'EMOUS. Cette instance permet une approche transversale des actions mises en œuvre et des projets envisagés par les différents services municipaux.

Cette coordination est élargie aux partenaires institutionnels du CUCS à un rythme semestriel, en formation d'EMOUS élargie. Elle permet la coordination des partenaires institutionnels sur le territoire notamment autour de la programmation annuelle du CUCS, de l'actualisation du diagnostic territorial. Elle est composée de l'EMOUS et de l'Etat (Délégué du Préfet), de la Région et du Département (Maison Départementale du Rhône de

L'animation partenariale et territoriale

Le groupe partenarial

La politique de la ville est grandement rythmée par l'appel à projets annuel du CUCS et de sa programmation financière. Le temps fort de l'animation partenariale est assuré lors du lancement de l'appel à projets organisé en présence des financeurs et de l'ensemble des opérateurs du CUCS (organismes publics ou associatifs) à la fin du troisième trimestre.

Afin de permettre aux opérateurs d'échanger en fin de premier trimestre, après que la programmation financière ait été établie, une réunion du même groupe partenarial sera organisée.

Ce groupe partenarial a pour objectif de permettre aux acteurs institutionnels et associatifs de se rencontrer à un rythme semestriel, d'échanger sur les enjeux des territoires prioritaires, des projets des structures, des évolutions des politiques publiques sur les territoires. Il permet d'avoir une vision globale des actions engagées, de partenariats à établir, d'échanges sur la situation des quartiers et de leurs habitants. Il est copiloté par le Maire ou le Conseiller municipal délégué à la politique de la ville et le Délégué du Préfet.

Les groupes territoriaux

Afin d'assurer un réseau actif de ce partenariat avec les acteurs du territoire, un groupe territorial à l'échelle de chacun des quartiers prioritaires est organisé à un rythme trimestriel. Il est

animé par l'agent de développement du CUCS. Il réunit tous les opérateurs du CUCS sur le territoire et les acteurs institutionnels de terrain (établissements scolaires, équipements culturels, responsables de proximité des bailleurs sociaux, acteurs de la prévention spécialisée). Il s'agit pour les participants d'échanger sur l'actualité de terrain, de présenter les nouveaux professionnels, bénévoles arrivés dans leurs équipes, de présenter les structures ayant un projet sur le territoire, de présenter leurs initiatives, d'impulser des idées, de faire part de besoins, d'engager des démarches partenariales.

En dehors de ces temps d'animation partenariale et territoriale, il pourra être organisé en tant que de besoin, des ateliers de travail collectifs sur des sujets identifiés ou des temps d'échange entre institutions et opérateurs sur des thématiques (insertion sociale, insertion professionnelle, culture,...) ; les thématiques habitat, santé, réussite éducative et jeunesse étant animées par ailleurs par les différents services municipaux.

Le réseau inter bailleurs

Il permet de réunir l'ensemble des bailleurs sociaux du territoire et d'assurer la coordination et le suivi des actions relevant de la Gestion Sociale et Urbaine de Proximité (GSUP), de faire le point d'avancement sur les travaux de réhabilitation ou de construction des bailleurs, de faire un point d'actualité des quartiers et un temps de coordination ou d'échange sur la thématique habitat (en lien avec l'Instance Locale de l'Habitat et des Attributions : ILHA).

Il est animé par le responsable du service politique de la ville, directeur de projet, et du référent habitat de la Direction Développement Urbain. Il est réuni sur une base trimestrielle.

Le groupe technique projets de rénovation urbaine

Il permet d'assurer la coordination de la définition et de la mise en œuvre du projet de rénovation urbaine sur les quartiers prioritaires de Animé par le directeur de projet, il réunit l'ensemble des maîtres d'ouvrages du projet, les partenaires institutionnels : Etat - Direction Départementale des Territoires, Région, Département (Maison du Rhône), services communautaires et communaux et, le cas échéant, du groupement d'études en charge de la définition du projet de rénovation urbaine. Il est réuni sur une base trimestrielle.

Annexe III : Projet d'étude

**Collège Coopératif Rhône Alpes
DEIS-6**



Groupe d'étude CCRA :

Christine CHEMINEAU, Belgacem ELKHOUTABI,

Odile PERILLAT, Gaëlle WATIER.

Commanditaire : Centre Alain SAVARY- Institut Français de l'Education

Présentation de l'étude

La « fracture éducative » ne se réduit pas, loin s'en faut, dans notre pays. Les résultats du système éducatif français sont préoccupants, comme le montrent les comparaisons internationales. Le système français est fortement inégalitaire, et ces écarts se sont creusés ces dernières années. L'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) place la France en 2011 à l'avant-dernière place du point de vue de l'impact de l'origine sociale sur les résultats scolaires, sur les 34 pays adhérents. La Cour des Comptes en France a produit différentes études, notamment courant 2012, concernant la répartition des moyens de l'enseignement scolaire, qu'elle estime non corrélés aux difficultés scolaires sur le terrain¹. L'OCDE dans un rapport de mars 2013², a considéré que la part du budget de l'Education Nationale consacrée à l'éducation prioritaire était insuffisante, et recommande d'y consacrer plus du double. La politique d'éducation prioritaire mise en œuvre depuis plus de 30 ans en France, fortement liée à la politique de la ville, portait au départ une volonté d'égalité de réussite de tous les élèves ; inscrite dans une conception plus large de lutte contre l'inégalité des chances par les précédents gouvernements, elle n'a pas donné à ce jour les résultats qui en étaient attendus : réduire les écarts de réussite scolaire entre les territoires en éducation prioritaire et les autres. La politique de la ville a depuis son origine pris en compte le volet éducatif dans ses divers dispositifs : Projet Educatif Local, Contrat Educatif Local, volet éducatif des Contrats Urbains de Cohésion Sociale (CUCS), CLAS, CEJ, et depuis 2005 le Programme de Réussite Educative.

Les recherches sociologiques sur cette thématique mettent en lumière le rôle déterminant de l'origine sociale, de l'environnement familial et social, sur la réussite à l'école. Ces recherches montrent particulièrement comment **inégalités sociales et disparités spatiales** se conjuguent et se renforcent, conduisant de fait à la concentration, dans certaines zones, d'enfants en grande difficulté scolaire. Le concept de Réussite Educative, décliné et porté au départ par la Politique de la Ville, s'étend depuis peu au secteur de l'Education Nationale, qui a su élargir la notion de Réussite Scolaire.

La mise en œuvre et les articulations de ces dispositifs divers confrontent les acteurs de terrain à des constructions empiriques toujours plus complexes, à des modes opératoires différents qui conduisent à des lectures et des interventions spécifiques dont la cohérence peut parfois échapper. Il arrive en effet que la pluralité des regards brouille la vision d'ensemble et rende difficile de ce fait l'écriture d'une feuille de route lisible et aidante pour les acteurs, institutionnels et praticiens, qui permette à chacun d'accompagner les jeunes qui lui sont confiés autour d'un projet éducatif qui fasse sens pour tous.

Depuis 2012 semble s'affirmer une volonté de maillage au niveau central, puisque la Réussite Educative fait l'objet d'un Ministère Délégué au Ministère de l'Education Nationale. De plus, les 2 Ministères (Ville et Education) s'emploient à élaborer conjointement des réflexions partenariales : en mai 2013 la Journée Nationale de la Réussite Educative à Paris, l'Observatoire de la Réussite Educative créée en juillet 2013 et adjoint au Po.Loc (Observatoire National des Politiques Locales d'Education), laissant augurer d'une volonté politique de décloisonnement, et de reconnaissance des pratiques territoriales.

Les champs de l'Education (dont l'Education Prioritaire), et de la Politique de la Ville, sont aujourd'hui chacun au cœur de réflexions, remaniements et refondations diverses.

¹ Référé « égalité des chances » juillet 2012-Cour des Comptes

² Cité par le Rapport d'évaluation de la politique d'éducation prioritaire-17 juillet 2013

L'étude commanditée auprès du CCRA, par le centre Alain Savary, intègre cette réflexion puisqu'il s'agit « d'étudier l'impact des dispositifs partenariaux et du travail partenarial dans le champ éducatif, pour les personnes directement en contact avec les publics (enseignants des écoles maternelles et élémentaires, et des collègues, animateurs, éducateurs, travailleurs sociaux) ». Cette étude viendra nourrir les travaux d'élaboration/proposition, en cours actuellement au Centre Alain Savary, qui se prolongeront cette année 2013/2014 par un nouveau Séminaire sur le partenariat.

I. Contexte de la demande

Le Centre Alain Savary permet, depuis 2007, dans le cadre de séminaires, construits et reconduits, chaque année sur la Région Rhône Alpes, aux différents acteurs du champ éducatif qui exercent sur des territoires CUCS et éducation prioritaire, de se rencontrer, de croiser leurs pratiques, d'élaborer ensemble des pistes de travail et des modes d'agir pour répondre aux problématiques auxquelles ils sont confrontés. Apprendre à se connaître pour mieux travailler ensemble reste l'un des enjeux majeurs partagé par l'ensemble des participants à ce séminaire. Le séminaire « questions vives du partenariat et réussite éducative » 2012-2013 a réuni des acteurs issus de douze territoires CUCS de la région Rhône-Alpes. Pour chacun de ces territoires, participaient, à minima, la règle en avait été fixée comme préalable, un représentant d'une collectivité locale et un représentant de l'éducation nationale. Le travail mené lors de ce séminaire a conduit les participants à interroger les pratiques partenariales autour de l'éducatif local dans les quartiers prioritaires.

Il s'agit de se donner les moyens d'évaluer la pertinence des dispositifs partenariaux et du travail partenarial sur le terrain, au plus proche des publics auxquels ils s'adressent. L'une des questions porte sur les répercussions de ces pratiques pour les professionnels travaillant avec les enfants et leurs parents. A la suite du séminaire 2012-2013 « Questions vives du partenariat et réussite éducative » la ville de, sollicitée par le centre Alain Savary, s'est portée volontaire pour accueillir une étude complémentaire sur l'impact du partenariat sur les professionnels directement en contact avec les publics. La commande du centre Alain Savary, l'engagement des acteurs du séminaire et plus particulièrement des professionnels de, nous confortent dans notre souhait de conduire une étude qualitative sur un territoire particulièrement confronté aux questions que soulève ce que nous appelons la « fracture éducative », et plus largement la fracture sociale.

C'est à partir de ces éléments contextuels, et de la commande qui nous est faite, que nous pouvons définir les objectifs de notre étude.

II. Définition des objectifs de l'étude

II.1 Une démarche participative qui souhaite s'ouvrir à l'ensemble des acteurs : Centre Alain Savary, comité de pilotage du séminaire - Comité technique territorial, praticiens du champ éducatif

Nous souhaitons inviter les professionnels de terrain en lien avec les publics à une démarche à la fois critique et réflexive. C'est en effet à partir de leurs discours sur leur expérience et à partir de leur propre analyse que nous pourrions comprendre leurs logiques d'action dans leur pratique et dans la construction du travail collectif : les interactions, les liens dans leurs singularités, ce qui fera force ou faiblesse, les points d'ancrage de ces logiques d'action.

Il s'agit bien d'avoir comme objectif, à partir des témoignages du terrain, de proposer des clés pour ouvrir des marges de progressions, des passages, entre praticiens et décideurs, entre acteurs de terrain et acteurs institutionnels.

II.2 Compréhension de la demande : enjeux pour le séminaire, le territoire, les professionnels.

Notre travail s'inscrit dans les travaux menés dans le cadre du séminaire Alain Savary. Il s'agit d'une démarche expérimentale et micro-locale. Nous souhaitons cependant que cette approche permette de mesurer l'intérêt, pour les acteurs comme pour les institutions, non seulement de prendre en compte mais aussi de mobiliser les ressources et de partir des réalités du quotidien dans la construction de réponses et de projets. Nous inscrivons, humblement mais résolument, notre démarche dans une perspective de changement, perspective que légitimement, nous l'avons vu, les orientations politiques sur la question de la « réussite éducative ».

Ainsi, le terme d'étude, qui induit une distance à l'objet, l'isole, ne prend pas forcément en compte les éléments de contexte, est-il peut-être mal choisi. Nous postulons en effet que le regard critique et donc politique, de l'acteur sur son travail et sur les réalités de son quotidien professionnel, sa capacité à problématiser l'action, l'engagement de chacun dans sa pratique mais aussi dans son interaction avec les autres acteurs, font partie intégrante de la réflexion. Partant de ce postulat, nous ne pouvons aborder l'acteur et son vécu comme objet d'étude. Nous souhaitons aborder les professionnels que nous rencontrerons comme des sujets, experts d'un quotidien, porteurs d'une expérience et d'une connaissance nécessaires à la compréhension des problèmes mais également comme acteurs de leurs résolutions. Il s'agit, pour ouvrir des possibles, de questionner le pouvoir d'agir de chacun, ce qui fait obstacle tout autant que ce qui fait levier, d'aborder chaque professionnel comme acteur responsable et capable d'apporter sa contribution aux enjeux éducatifs du territoire et au-delà, de notre société.

III. Proposition d'étude

III.1 Une étude-action engagée, des éclairages théoriques, une visée opérationnelle

Notre étude/action se propose, dans cette dynamique, d'apporter des clefs de compréhension des processus à l'œuvre dans l'action des professionnels en lien avec les publics, en s'appuyant sur ce que disent de leur pratique ces professionnels. Cette étude/action prendra appui sur une connaissance approfondie du territoire de....., de ses acteurs, politiques, institutionnels, techniques, opérationnels, sur le champ éducatif au sens large (scolarité, animation, social, santé, ...). A partir de cette connaissance nous tenterons de définir un échantillon pertinent de professionnels que nous solliciterons pour une rencontre. Il s'agit, pour reprendre Amblard, Bernoux, Herreros et Livian, (2005) « d'explorer le lien entre l'intention et l'action, de retrouver la piste sinueuse des choix opérés par l'acteur, et de rendre compte de ce qui les fonde ».3

L'ensemble de la démarche, à visée opérationnelle, sera formalisé dans le cadre d'un rapport d'étude/action, que nous remettrons au commanditaire.

III.2 Mise en place d'une organisation de travail et de méthodologies appropriées

Cette étude-action s'organise en quatre phases :

³Les nouvelles approches sociologiques des organisations, 3^{ème} édition, AMBLARD, BERNOUX, HERREROS, LIVIAN, Seuil, 2005.

1. Phase de COMPREHENSION/CIRCONSCRIPTION de l'étude et des attentes du commanditaire :
 - Travail collectif et rencontres avec le commanditaire
 - Proposition générale du projet d'étude, accord de principe

2. Phase d'EXPLORATION/CONSTRUCTION/NEGOCIATION/CONTRACTUALION :
 - Définition d'une problématique, travail exploratoire d'identification des lieux et de vérification de la problématique
 - Construction du projet d'étude-action (recherches documentaires, pistes de travail, choix d'une méthodologie d'enquête, programmation des interventions et rencontres)
 - Définition des acteurs et programmation du pilotage de l'étude

3. Phase de RECUEIL/ANALYSE des données.
 - Une première période de conduite de 8 entretiens, suivi de leur analyse
 - Une étape de présentation de l'avancée de l'étude au commanditaire
 - Une seconde période de conduite de 7 entretiens, suivi de leur analyse

4. Phase de RESTITUTION du travail conduit :
 - Rédaction du rapport d'étude
 - Restitution finale au commanditaire
 - Et, suivant accord, restitution partielle ou complète aux acteurs

IV. Modalités d'organisation de l'étude

Afin de partager l'évolution et la progression de nos travaux, nous devons pouvoir nous appuyer sur un groupe de pilotage et un groupe technique du projet d'étude. Nous proposons :

- ☐ **Comité de pilotage :** Le comité de pilotage pourrait être celui du Séminaire. Il nous permettrait une mise en perspective de notre travail, son inscription dans un cadre et une dimension plus larges. Il permettrait également d'articuler notre démarche à celle engagée par le Centre Alain Savary et le Séminaire, ce que nous souhaitons vivement.

- ☐ **Comité technique territorial :** Nous souhaitons qu'un comité technique territorial, ouvert aux acteurs des champs scolaire et éducatif sur la commune de....., accompagne notre démarche. Ce comité serait pour nous d'un soutien précieux. Il pourrait, par ses retours, et sa connaissance du terrain, faciliter et légitimer notre rencontre avec les professionnels des diverses institutions, contribuer à notre travail de compréhension et d'analyse du contexte et de ses acteurs. Il pourrait préfigurer une instance de débat opérationnel, interinstitutionnelle, pour, à la suite de notre étude action, accompagner le changement.

Si toutefois il apparaissait difficile de mettre en place cette instance dans les prochaines semaines, nous suggérons que le Centre Alain Savary, dans le cadre de sa mission d'animation du séminaire, adresse à l'ensemble des acteurs institutionnels de, un courrier afin d'introduire notre travail d'étude. Ce courrier nous permettrait de commencer à prendre contact avec les professionnels de terrain. Nous pourrions alors rendre compte de l'avancée de nos travaux lors de la rencontre avec le comité technique. Cette étape permettrait également de confronter nos analyses à celles des acteurs locaux.

- ☐ **Communication : restitution finale :** Au-delà des points d'étape proposés avec les deux comités, nous rendons compte de notre travail d'étude auprès du commanditaire sur la

base d'un document écrit d'une trentaine de pages, complété d'annexes. Par ailleurs une restitution orale pourra être organisée en direction du comité de pilotage et/ou du comité technique territorial, entre juin et octobre 2014.

- **Groupe étude CCRA « DEIS 6 »** : Notre équipe est constituée de quatre personnes, CHEMINEAU Christine, EL KHOUTABI Belgacem, PERILLAT Odile, WATIER Gaëlle. Notre étude sera collaborative et collective. Nous avons décidé d'un commun accord de désigner notre collègue CHEMINEAU Christine afin de nous représenter auprès du commanditaire.

V. Engagement éthique et principes relatifs à la démarche d'étude

Tout au long de cette étude, les quatre membres du groupe garantissent l'anonymat et la confidentialité des propos recueillis lors des entretiens menés ou de rencontres particulières sauf s'il s'agit d'entretiens conduits auprès d'acteurs, notamment institutionnels, dont la parole ne peut nourrir notre démarche que dans la mesure où elle est identifiée. Dans tous les cas, l'autorisation de lever l'anonymat sera requise auprès de nos interlocuteurs. Les retours au commanditaire, au comité technique ainsi qu'au comité de pilotage ne seront pas nominatifs. Les résultats écrits produits en fin d'étude ne seront communiqués qu'au seul commanditaire qui décidera de leur transmission éventuelle. Néanmoins, dans le souci d'une démarche engagée et participative, il nous semble important de pouvoir associer les acteurs aux différentes étapes de cette étude et notamment au moment de sa restitution. Le commanditaire pourra réfléchir à l'organisation d'une communication orale sur la question traitée, dans la limite des contraintes du calendrier de réalisation de l'étude. Si des photos sont amenées à être réalisées et utilisées dans le rapport final, l'accord des personnes concernées sera recueilli par écrit, afin de respecter le droit à l'image de chacun.

VI. Calendrier prévisionnel

(Rappel : 5 à 7 jours maximum par stagiaire consacrés au temps de contacts, de recueil, d'enquête et de restitution, soit 28 jours maximum).

PREMIERE PHASE COMPREHENSION/CIRCONSCRIPTION

Etape 1.1	Réception de la commande, Septembre/octobre travail de reformulation 2013 (saturation du sens), rencontre avec le commanditaire.		CCRA et 4x1/2 journée CAS*	
-----------	--	--	-------------------------------	--

DEUXIEME PHASE EXPLORATION/CONSTRUCTION/NEGOCIATION/CONTRACTUALISATION

Etape 2.1	Travail de recherches Octobre/novembre documentaires liées au contexte, 2013 définition d'une problématique, rédaction du projet d'étude- action		CCRA et	4x1 journée
-----------	--	--	------------------	-------------

Etape 2.2	Rencontre avec les partenaires de Novembre/décembre l'étude. Définition des comités 2013 (pilotage/technique). Premiers contacts sur le terrain d'étude	4x1/2journée
--------------	---	-------	--------------

TROISIEME PHASE RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES

Etape 3.1	Recueil sur site : 8 entretiens Décembre/janvier maximum dans le champ de 2014 l'éducation nationale	2x2 journées
Etape 3.2	Analyse des données Janvier/février 2014 Comité de pilotage. Présentation de Février/mars 2014	2x2 journées
Etape 3.3	l'avancée de l'étude Recueil sur site : 7 entretiens Février/Mars 2014	A définir	4x1/4 journées
Etape 3.4	maximum hors champ de l'éducation nationale Analyse des données Mars/Avril 2014	2x2 journées
Etape 3.5		2x2 journées

QUATRIEME PHASE ECRITURE ET RESTITUTION

Etape 4.1	Démarrage de la rédaction du rapport d'étude-action	Avril/mai 2014		
Etape 4.2	Elaboration des préconisations	Mai 2014		
Etape 4.3	Présentation du rapport au commanditaire et comités associés	A définir	A définir	4x1/2 journée
Etape 4.4	Présentation éventuelle du rapport aux acteurs *CAS : Centre Alain Savary	A définir	A définir	4x1/4 journées

TOTAL = 28 journées

VII. Le financement de l'étude

Les frais de fonctionnement liés à la réalisation de l'étude prennent en compte les contraintes de déplacement de chaque membre du groupe* et se répartissent de la façon suivante :

Frais de repas : (7 journées x 4 personnes) x 15,25 euros = 427 euros

Frais kilométrique : (70 km x 2) x 7 journées = 980 km x 0,487 = 477,26 euros

$(75\text{km} \times 2) \times 7 \text{ journées} = 1050 \text{ km} \times 0,487 = 511,35 \text{ euros}$

Frais d'autoroute : $17 \text{ euros} \times 7 = 119 \text{ euros}$

$8 \text{ euros} \times 7 = 56 \text{ euros}$

Frais SNCF : $306,60 \text{ euros} + [(1,90 \times 2) \times 7] = 333,20 \text{ euros}$

L'enveloppe nécessaire s'élève à : 1923,81 euros

*Origines géographiques : une personne de la région lyonnaise, une de Haute-Savoie (Thonon), une de l'Isère (Aoste), et une de l'Ain (Pont d'Ain). Le groupe prendra en charge les frais de téléphone liés à la prise de rendez-vous pour les entretiens. Les frais éventuels de courrier seront à prendre en charge par le Centre Alain Savary, ainsi que les photocopies et reprographies pour les documents intermédiaires et pour le document final.

Le groupe d'étude 2013-2014 DEIS-CCRA :

CHEMINEAU Christine - ELKHOUTABI Belgacem - PERILLAT Odile - WATIER Gaëlle

Annexe IV: Données 2013 Education Nationale (écoles et collèges Education prioritaire)

Sources : Direction Générale de l'Enseignement Scolaire⁴ et Académie de Lyon

Sur l'ensemble de l'académie de Lyon (Rhône + Ain + Loire), le bénéfice d'un dispositif d'éducation prioritaire, ECLAIR ou RRS concerne :

- 14,3% des écoles contre 13,8 en national
- 22,9% des collèges contre 20,5 au niveau national

Sur le Rhône :

25,5 % des collèges du département sont classés en éducation prioritaire (réseaux ECLAIR ou RRS).

Cela représente :

- 24,4 % des élèves scolarisés en collège dans le Rhône.

Ce sont également :

18,9 % des écoles du département qui sont classées dans l'un de ces deux types de réseaux.

Ce qui représente :

- 24,2 % des élèves scolarisés dans les écoles du Rhône.

Par comparaison, au niveau national, sont scolarisés en éducation prioritaire :

- 20% des collégiens et
- 18% des écoliers.

Le Rhône est donc au-dessus de ces moyennes nationales.

⁴ Education prioritaire-Tableau de bord national-Données 2012-2013, [en ligne], Repères pour l'analyse de gestion, Direction Générale de l'Enseignement scolaire (DGESCO), janvier 2014, (consulté le 11 juillet 2014), disponible sur : http://www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/docs/pdf/TdB_EP_NATIONAL_2012-2013.pdf
⁵La refonte de l'éducation prioritaire dans le Rhône,[en ligne], (consulté le 28 août 2014), disponible sur : http://www.ia69.ac-lyon.fr/refonte-de-l-education-prioritaire_560743_fr.html

Annexe V : Conditions de faisabilité de l'étude

Eté 2013

S'ouvre devant nous un vaste terrain de jeux d'acteurs, la possibilité d'exercer notre regard de chercheurs. Le 12 juillet, nous rencontrons notre commanditaire et nous accordons sur les modalités pratiques (temporalité, cadrage général) tout autant que sur nos représentations du travail à conduire. 12 territoires C.U.C.S, tous engagés dans le travail mené par le séminaire, sont potentiellement susceptibles de nous accueillir. Aucun cependant n'a été approché dans ce sens par Alain Savary (AS) en amont de la commande passée au CCRA. La participation au séminaire semble être un gage suffisant de l'engagement des collectivités comme de l'EN, sensibilisés en amont, dans le cadre du séminaire, aux questions relatives au partenariat. AS les contacte entre juillet et septembre, pour leur présenter. Nous nous quittons en convenant d'une rencontre à l'automne pour préciser les contours de l'étude en fonction des territoires intéressés pour nous recevoir.

Octobre 2013 : Un périmètre qui se réduit

Les 12 territoires, tels que pressentis par AS via la dynamique impulsée dans le cadre du séminaire, ne se sont pas montrés intéressés. Nous sommes personne **non grata**. Un seul territoire, au final, accepte le principe de l'étude.

Nous interviendrons sur une commune de la banlieue lyonnaise. Commune urbaine de 17000 habitants, elle concentre sur son territoire l'ensemble des politiques publiques et donc des dispositifs destinés aux plus précaires.

L' élu responsable de la politique éducative se trouve être un ancien formateur du C.C.R.A, notre centre de formation...Le coordinateur PRE, un proche de notre commanditaire, lui-même travaillant en étroite collaboration avec une intervenante du CCRA...

Qu'importe les affinités, une porte s'ouvre devant nous.

Octobre/décembre 2013 : construction et finalisation du projet d'étude

Nous revoyons notre projet et proposons une étude qualitative et participative en lien direct avec la dynamique de territoire. Cette réorientation de notre projet correspond tout autant à la dynamique et à la philosophie portées par les séminaires conduits par AS qu'à notre conception d'un travail d'étude.

En effet à un travail d'étude surplombant et/ou hors sol, exogène, nous souhaitons substituer une démarche endogène d'appui aux acteurs engagés dans leur pratique et donc concernés par la problématique qui nous est posée.

Nous souhaitons, nous-même, prendre appui sur l'expertise des professionnels et sur les synergies à l'œuvre au travers des interrelations partenariales, présentées comme nombreuses et vivantes sur ce territoire, pour enrichir et complexifier notre approche.

En validant notre projet d'étude, le centre A.S, accepte que nous nous éloignons de la commande stricto sensu pour nous permettre de prendre part in vivo aux dynamiques territoriales.

Il s'engage comme co-porteur de la démarche et adhère, tant au mode de construction de l'étude, notre méthode, qu'à sa visée, une reconnaissance des acteurs, dans leur capacité d'expertise, comme levier aux transformations sociales attendues.

Notre projet engage en effet tout autant notre commanditaire, acteur ressource des questions éducatives et des réponses, les institutions porteuses, sur le territoire communal, de ces enjeux, que les professionnels en prise directe avec les publics. L'ensemble de la chaîne éducative doit, dans un souci de cohérence et de pertinence de notre démarche, trouver une plus-value au travail mené.

C'est dans cette perspective, à la fois compréhensive et opérationnelle, que nous sollicitons un ancrage, constitué d'un comité de pilotage, par notre commanditaire et d'un comité technique territorial. L'un et l'autre sont attendus dans leur capacité à légitimer tout autant qu'à alimenter les interactions suscitées par notre démarche.

Notre confrontation au réel nous a quelque peu éloignés de ce projet initial.

Janvier 2014 : rencontre préliminaire au démarrage de l'étude

Notre projet validé, nous sommes assurés, par notre commanditaire, de trouver sur notre territoire d'étude des élus et des cadres institutionnels ouverts et sensibles à la problématique du partenariat. Le fait qu'ils acceptent d'accueillir notre travail, que certains d'entre eux soient par ailleurs acteurs du séminaire AS va naturellement dans ce sens. Nous sommes confiants dans cet engagement institutionnel, pierre angulaire du travail que nous souhaitons mener.

Le 22 janvier 2014 nous présentons notre projet en mairie. Notre commanditaire a eu quelques difficultés à obtenir une date du coordinateur P.R.E, relais par lui identifié sur le territoire.

Nous avons préparé cette rencontre, mais malgré notre demande, ne savons pas qui sera présent. Autour de la table sont réunis, en dehors de nous et de notre commanditaire, l' élu responsable de l'éducation et des techniciens municipaux en charge du pilotage des questions éducatives. L'éducation nationale n'est pas représentée mais a été invitée. La date fixée ne permettait pas à l'IEN de se rendre disponible. L'EN est toutefois, nous dit-on, intéressée par la démarche.

D'emblée l' élu présente le travail d'étude comme s'inscrivant dans un partenariat croisé avec le CCRA et le travail du séminaire.

Les techniciens présents, pragmatiques, questionnent la légitimité de l'accès au terrain, côté EN, comment on introduit la démarche sur le territoire. Notre commanditaire se positionne comme porteur. Informer les institutions de la commande sans faire injonction.

Nous sommes en période pré-électorale, la période n'est pas neutre rappelle un technicien.

Le coordinateur PRE, dans le cadre de ses fonctions, rencontre régulièrement les autres acteurs institutionnels du territoire, il pense pouvoir faciliter notre démarche. Sa responsable rappelle que pour ce qui est de l'E.N la municipalité n'est pas légitime à intervenir.

Le principe est acté d'un courrier co-signé mairie/EN pour présenter l'étude auprès de chaque structure susceptible de nous recevoir (collège, écoles, centre social, C.G...) et nous permettre de rencontrer les professionnels en lien direct avec les publics.

A.S s'engage à prendre contact avec l'EN.

Le coordinateur P.R.E s'engage à nous accompagner pour faciliter les prises de rendez-vous des personnels municipaux.

La responsable éducation jeunesse insiste sur sa nécessaire validation pour toute rencontre avec les personnels placés sous sa responsabilité hiérarchique.

Nous lui remettons le calendrier de nos disponibilités et lui adressons, le 26 janvier, la liste, modulable en fonction des attendus de la municipalité, des professionnels que nous souhaitons rencontrer. Nous devons avoir terminé nos entretiens fin mars.

Nous avons perçu, lors de cette rencontre, des tensions interpersonnelles autour de la table. L' élu a engagé sa commune et le coordinateur P.R.E sa personne. Nous nous rendons compte que les autres acteurs présents ne sont pas acquis à notre intervention qui, par ailleurs s'inscrit dans un contexte peu favorable : un paysage législatif en recomposition tant au niveau de la politique de la ville que de l'EN, un climat politique tendu au vu des élections municipales de mai 2014.

Les acteurs qui se sont engagés ne sont pas aussi légitimes que nous le supposions et le moins que l'on puisse dire c'est qu'ils ne font pas consensus. Notre approche du contexte institutionnel nous permet de percevoir des difficultés internes qui mobilisent les acteurs, les rendant peu disponibles et peu ouverts à l'extérieur. L'essentiel des préoccupations relèvent de questions purement formelles et protocolaires. La question des dispositifs partenariaux et du travail partenarial, les réalités, freins et leviers tels que perçus par les professionnels présents ne sont pas abordés.

Aucune plus-value ne semble attendue de notre travail, par contre les craintes qu'il soulève sont clairement perceptibles. Nous percevons que notre rencontre avec des professionnels de terrain peut être vécue par certains comme une menace. Il s'agit plus de flécher les entretiens que nous conduirons que de nous faciliter l'accès au terrain.

Notre projet d'un comité technique de suivi n'est pas envisageable dans ce contexte. Notre accès au terrain relève d'accords institutionnels indépendants les uns des autres. Notre démarche ne s'inscrit pas dans un partenariat institutionnel solide et construit tel qu'il nous avait été présenté.

Notre objectif initial d'un travail qui permettrait, dans un contexte repéré à priori comme favorable, d'engager institutionnels et professionnels de terrain dans une approche partagée des besoins et des enjeux tels que nous pourrions les analyser doit être repensé.

Nous proposons cependant, aux acteurs présents, s'ils le souhaitent, une nouvelle rencontre en avril, si possible avec l'EN.

Février 2014 : L'accès au terrain

A l'issue de la rencontre du 22 janvier, AS prend contact avec l'EN pour nous permettre de démarrer notre travail d'entretiens.

A l'issue de la rencontre du 22 janvier nous réajustons, une troisième fois, notre projet.

Nous actons de difficultés institutionnelles internes qui se cristallisent autour des désaccords que le projet d'étude suscite.

En questionnant les pratiques nous questionnons les institutions.

Notre accès au terrain, côté EN, dès lors que nous avons l'autorisation, après échange de mail entre AS et le DASEN, fin janvier, de prendre contact avec les chefs d'établissement ne pose pas de réelle difficulté. Nous retenons, comme lieux d'exploration, deux écoles (maternelle, primaire) et le collège. Un directeur

d'école nous confiera, qu'au niveau de l'inspection « on a pas su nous dire ce que c'était » mais qu'il est pour l'ouverture !

Février/Avril 2014 :

Nous souhaitons pouvoir mettre en perspective la parole des professionnels en lien avec les publics avec les professionnels en charge du pilotage de l'action et des dispositifs partenariaux. Nous souhaitons également contextualiser notre analyse en nous appuyant sur les documents cadres (PEDT notamment) ainsi que sur les précédentes analyses qui ont pu être conduites sur le territoire (Evaluation du PRE, rapports d'activité).

L'accès à ces documents nous est autorisé. Malgré tout, nos demandes réitérées resteront lettre morte.

De la même façon, nos demandes pour rencontrer les professionnels en charge des questions de jeunesse et des questions éducatives sur la ville, restent en suspens.

L'engagement pris, par le coordonnateur PRE le 22 janvier de nous faciliter l'accès au terrain n'est pas suivi d'effet. Nos tentatives pour le joindre n'aboutiront pas, sans explication ni désengagement explicite. Nous ne pouvons donc que tenter des hypothèses.

Nous ne faisons pour l'heure qu'acter une situation.

Avril 2014 : Rencontre avec le comité de pilotage du séminaire

Le 15 avril 2014, un temps d'échange avec les membres du comité de pilotage du centre AS, nous permet de rendre compte des écarts entre la commande et la possibilité de mise en œuvre. Dans ce contexte, il est décidé de rendre anonyme notre travail d'étude.

Notre travail doit être réorienté. En effet, notre projet d'associer un comité technique ouvert aux techniciens du territoire n'est pas envisageable. Notre souhait initial d'engager, dans ce cadre, un travail réflexif autour des dynamiques repérées et d'ouvrir sur des pistes de travail possibles n'est pas réalisable.

Notre étude, dans la forme retenue, ne peut que venir en appui du séminaire Alain Savary pour alimenter les réflexions conduites dans ce cadre.

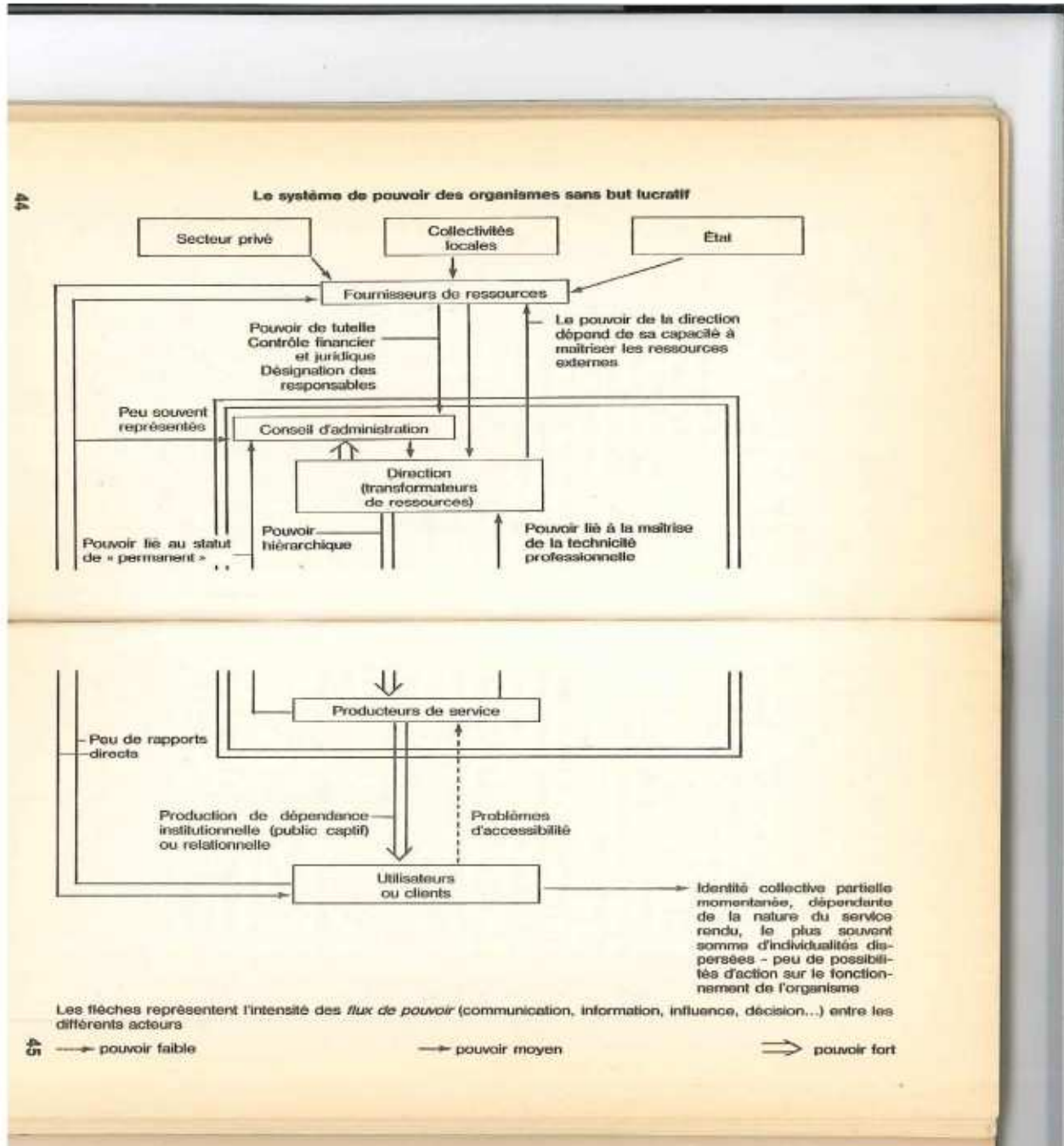
Il peut s'agir d'un outil technique et pédagogique à l'usage du centre Alain Savary et plus largement des participants au séminaire.

Annexe VI : Relations schématisées des systèmes et des acteurs (selon V.de GAULEJAC)

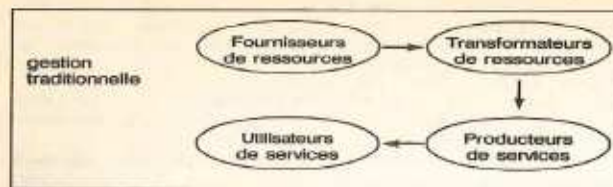
« Le système de pouvoir des organismes sans but lucratif »,

V.DE GAULEJAC/M.BONETTI/J.FRAISSE « L'ingénierie sociale » Syros, 1989.

Ce schéma représente le système de pouvoir dans les organismes à gestion traditionnelle.



Schémas représentant l'évolution d'un modèle de gestion traditionnel à un modèle de développement social.



... et de penser un système de gestion où les utilisateurs eux-mêmes deviennent des transformateurs de ressources.



Dans ce « modèle » les fournisseurs de ressources en confient la gestion aux utilisateurs qui fixent les objectifs et contrôlent l'action des producteurs de services.

Annexe VII : Tableaux (professionnels interviewés, statut) et lettres introductives à l'enquête

TABLEAU FINAL DE REPARTITION DES INTERVIEWS- 2014 – ETUDE TERRAIN DEIS

INSTITUTION	LIEU INTERVENTION	FONCTION	NOM	DATE	BINOME	Qui résume	Analyse n°1	Analyse finale		
EDUCATION NATIONALE	Collège A	Principal Collège	A1	5 mars	OP - GW	OP	BEK	CC		
		Assistant de service social E.N.	A2	17 février	OP - GW	OP	GW	OP		
		Adulte relais	A3	17 février	OP - GW	OP	CC	BEK		
		Cuisinier d'un collège	A4	17 février	OP - GW	OP	CC	BEK		
		CPE	A5	5 mars	OP - GW	OP	BEK	CC		
		Enseignant référent Eclair	A6		OP - GW	OP	CC	BEK		
		Directeur d'école	B1	21 février	GW - CC	CC	OP	GW		
		Enseignant	B2	20 février	OP - GW	GW	OP	CC		
		Enseignant CLIS	B3	21 février	GW...CC	CC	GW	BEK		
		Directeur d'école	C1		GW...CC	GW	BEK	OP		
Ecole Primaire B		Enseignant	C2	20 février	OP...GW	GW	CC	OP		
		Enseignant UP2A	C3	20 février	OP - GW	GW	BEK	CC		
			NOM	DATE	BINOME	Qui résume	Qui analyse			
VILLE *	Ecole Primaire C	ATSEM	C3	20 février	OP...GW	GW	CC	BEK		
		Intervenant artistique	C4	20 février	OP...GW	GW	BEK	CC		
		Animateur périscolaire	B4	4 avril	BEK...CC	BEK	OP	GW		
		Coordinateur périscolaire	B5	4 avril	BEK...CC	CC	GW	OP		
		Directeur CLCS	M1	21 mars	BEK...CC	BEK	GW	OP		
		Assistant de service social CG	CG1		BEK...CC	BEK	OP	GW		
		ADSEA-Service Prévention Spécialisé	Services Prévention Spécialisé	2 éducateurs-1 chef de service	A B C	1 ^{er} avril	BEK...CC	BEK	GW	OP
				2 animateurs	BEUB12	15 avril	BEK...CC	CC	OP	GW

ENTRETIENS	NON CADRES	CADRES	TOTAL	
EDUCATION NATIONALE « VILLE »	9	3	12	
	6	2 (+ 1 présent avec non-cadre)	8	
TOTAL	15	5 (+ 1 présent avec non-cadre)	20	

	BEK	CC	GW	OP
ENTRETIENS	6	9	14	11
RESUMES	4	4	6	6
ANALYSE n°1	5	5	5	5
ANALYSE FINALE	5	5	5	5



École normale supérieure de Lyon (Siège)
Institut français de l'Éducation
19 avenue René Descartes
BP 7000, 69642 Lyon cedex 07
Se rendre à l'IFE :
18 allée de Fontenay, 69007 Lyon
Tél +33 (0)4 26 73 11 00
Fax +33 (0)4 26 73 11 04
<http://ife.ens-lyon.fr>

Stéphane Kus
Chargé d'études
Centre Alain-Savary
Tél. 04 26 73 11 07
Courriel : stephane.kus@ens-lyon.fr

Lyon, le 31 janvier 2014

à

M. Baglan
Directeur académique des services
départementaux de l'Éducation Nationale du
Rhône

Objet : demande d'autorisation pour la réalisation d'entretiens dans les écoles et au collège de

Monsieur le directeur académique,

Je sollicite votre autorisation pour que des étudiants préparant le DEIS (Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale) au Collège Coopératif Rhône-Alpes puissent se rendre dans les écoles primaires ainsi qu'au collège dans la ville de , afin de réaliser des entretiens auprès des professionnels de l'Éducation Nationale dans le cadre d'une étude commanditée par le Centre Alain-Savary intitulée « Dispositifs partenariaux et travail partenarial dans le champ éducatif : quels impacts sur le travail des professionnels directement en contact avec les publics ». Ces entretiens, une dizaine, seraient programmés au cours du mois de février 2014, en lien avec Mme , et principal du collège

Voici les noms des quatre étudiants :

- Christine CHEMINEAU, Belgacem EL KHOUTABI, Odile PERILLAT, Gaëlle WATIER.

Je vous remercie par avance et vous prie d'agréer l'expression de mes respectueuses salutations

Stéphane Kus





Direction Générale des Services
Pôle du Développement Social
Éducation - Jeunesse

Le 17 FEV. 2014



V/Réf. :

Enquête sur les dispositifs partenariaux
et le travail partenarial dans le champ éducatif

Madame, Monsieur,

Notre commune a été sollicitée afin d'accueillir un groupe d'étudiants du Collège Coopératif Rhône Alpes, missionnés par l'Institut Français de l'Éducation, dans le cadre de leur mémoire de fin d'étude, pour une enquête de terrain intitulée « dispositifs partenariaux et travail partenarial dans le champ éducatif : quels impacts sur les professionnels directement en contact avec les publics ? ».

Au regard des collaborations engagées depuis plusieurs années sur [redacted] via le Projet Educatif Local et plus récemment via le Projet Educatif de Territoire, il nous apparaît intéressant de prendre part à ce travail de recherche.

Vous avez été repéré comme « personne ressource » par les élèves du CCRA dans le cadre des missions que vous exercez sur la ville, sur les temps scolaires et périscolaires. Nous vous remercions, à l'avance, de l'accueil que vous réserverez à ces derniers.

Vous trouverez également en P.J la présentation de cette enquête.

Vous remerciant par avance de votre collaboration, nous vous prions d'agréer Madame, Monsieur l'expression de nos salutations distinguées.

Maire de ...

Education Nationale
Inspectrice de circonscription



Annexe VIII : Trame d'entretien

Lors de la prise de rendez-vous:

Présentation de l'étude, du groupe, contexte de l'entretien, éthique de recueil et de restitution, remerciements.

Lors de l'entretien:

Nous avons fait le choix d'une question de lancement et de questions de relance si nécessaire, l'idée étant de laisser le champ libre à nos interlocuteurs.

Question de lancement: « A partir de votre parcours, de votre place, du contexte dans lequel vous intervenez et des problématiques auxquelles vous êtes confronté, pouvez-vous nous dire quelle incidence a le partenariat sur votre travail au quotidien. »

Questions de relance:

« Depuis quand faites-vous ce travail ? » (parcours)

« Quel est votre travail ? » (missions)

« Avec qui travaillez-vous ? » (équipe, partenaires)

« Qu'est-ce qui vous plait dans votre travail avec les autres ? »

« Quelles sont les difficultés que vous rencontrez ? »

« Est-ce que votre travail a évolué ? »

« Faites-vous des formations ? »

Annexe IX : Processus : phases de traitement des données

Phase 1 de l'analyse: thématiques retenues et codes couleurs des entretiens

Phase 2 de l'analyse: entretien colorisé

Phase 3 de l'analyse: Classements croisés par thématique

Phase 4 de l'analyse: Analyse finale

Phase 5 de l'analyse: Analyse finale débroussaillage

Phase 6 de l'analyse : Synthèse/Analyse des données recueillies (Montée en généralités des thématiques rencontrées)

Phase 1 de l'analyse : thématiques retenues et codes couleurs des entretiens

Les publics

Couleur

Les pratiques

Couleur

Les institutions

Couleur

Les partenariats
formels

Couleur

Les partenariats
informels

Couleur

Les contextes
d'intervention

Couleur

Les dispositifs

Couleur

Phase 2 de l'analyse: entretien colorisé (extrait)

Entretien enseignant CLIS-21/02/14

Est arrivée en septembre. En formation en même temps pour se spécialiser « troubles du comportement »

« les partenariats que j'ai pu développer sont assez minces »

8 enfants dans sa classe, entre 8 et 12 ans. Ils ne sont pas déficients, « s'ils sont bien orientés », mais ont des troubles du comportement.

PARTENARIATS

Bibliothèque, autour du conte. Un intervenant est venu dans la classe. « ça a été bien apprécié ; ça leur a bien plu, c'est pas mal »

PARTENARIAT CLIS-ECOLE

L'école est très aidante, le directeur très présent.

Au début de l'année n'avait pas d'AVS, le directeur était encore plus présent.

Les collègues sont aidantes aussi, le travail autour de l'inclusion dans les autres classes se passe bien. « Elles sont très patientes, c'est pas évident, y a des jours où ça va, d'autres où ça va pas, l'inclusion avec des troubles du comportement c'est pas évident »

Elles préparent ensemble les évaluations, les adaptent. Elles préparent pendant les récréations, ou sur d'autres temps informels, pas de temps prévu pour ça. « on a une bonne coopération, dans 99% des cas »

Elle leur « prête » l'EVS qui est arrivée en décembre. « Le Rhône a mis le paquet, car j'en ai une 2^e qui est arrivée en février »

C'est une AVS-co, pas d'AVS individuelle dans ce type de CLIS

Les réunions de cycle : travail sur les projets, sur les évaluations,...

TRAVAIL AVEC LES FAMILLES

Travaillait avant en IME, c'était l'IME qui avait la relation avec les familles, l'enseignant l'avait moins.

En CLIS ici « les relations avec les parents c'est difficile, ils sont pas très présents, parfois un problème de lanque, ils sont dépassés par leurs enfants, ou ils ont des carences éducatives »

Certains ont une AS

PRE

« C'est un dispositif que je connaissais pas beaucoup, je l'ai appris hier, par le SESSAD qui suit un des enfants, le SESSAD y a pensé pour l'aide aux devoirs »

« Comme l'école fait aussi de l'aide aux devoirs faut peut-être voir d'abord avec l'école »

Ce sont deux aides aux devoirs différentes, qui peuvent convenir chacune suivant les situations, les demandes.

N'était pas au courant du PRE par ses collègues, par le directeur

Phase 3 de l'analyse: Classements croisés par thématique (extrait)

Les partenariats formels

Entretien directeur école 21/02/14

Le réseau Eclair « c'est très appréciable, ça crée des liens avec les autres, on se sent pas tout seul sur son école »

« On a beaucoup de chance, on a de bons partenaires, ça facilite mon travail »

C'est du temps de concertation non rémunéré pour travailler avec ces partenaires.

Le PRE a proposé de venir expliquer aux enseignants ce qu'ils faisaient, sur un temps de conseil des maitres, mais « c'est pas quelque chose qui sera forcément parlant pour les enseignants », et « il a oublié de venir, on ne l'a pas réinvité »

« On se rencontre avec la Mairie quand il y a un problème »

« On a essayé de mettre en place un règlement commun sur les choses importantes, sur lequel on ne transige pas ».

Avant la CLIS était « jumelée » avec un SESSAD, c'était plus simple, partenariat pour la présence de l'éducatrice. Actuellement 1 seul enfant sur les 9 suivi par un SESSAD. « On y a beaucoup perdu »

Entretien enseignant de Maternelle 20/02/2014

Néanmoins, comme elle a une classe à double niveaux, elle a droit (grâce aux grands) à une ½ année de partenariat avec des intervenants. « C'est une chance car les moyens en profitent, c'est génial, c'est vraiment bien, on arrive à monter des projets sur toute l'année, de manière ambitieuse, quand on donne les moyens c'est vraiment chouette ». Travail concentré sur 6 mois.

Bonne relation et collaboration avec la bibliothèque, « avec (untel), avec (untel), j'ai l'habitude de travailler, c'est des gens qu'on connaît, qui restent plusieurs années, on sait ou on va, avec qui, on les connaît, on a moins d'appréhension... ».

Thématique sur 2 ans sur l'amitié : livres proposés par la bibliothèque aux conseillers pédagogiques, qui font le tri en fonction de certains critères (complexité, financier...). 1 mallette complète par classe contenant 15 livres pour 2 ans (30 classes sur la commune, budget de 1900 euros).

Phase 4 de l'analyse: Analyse finale (extrait)

TABLEAU ANALYSE FINALE-ETUDE TERRAIN:**Principal Collège**

Ce qui est dit des DISPOSITIFS PARTENARIAUX et de leur mise en oeuvre		Ce qui est dit du TRAVAIL PARTENARIAL		Le professionnel : ce qu'il pense, ce qu'il ressent, ce qu'il fait
Contraint les pratiques	Enrichit les pratiques	Contraint les pratiques	Enrichit les pratiques	
			un établissement où existait du travail partenarial à l'état d'ébauche. Il y avait quelques projets de développés, mais pas de travail en continu. « C'est quelque chose que j'ai eu à cœur de faire évoluer. »	Il y avait quelques projets développés, mais pas de travail en continu. « C'est quelque chose que j'ai eu à cœur de faire évoluer. » Ça correspond à une conception que j'aide l'école, qui n'est pas forcément partagée par tout le monde au niveau de l'équipe de direction. On va quand même très très loin dans ce qu'on fait (ex des transports).
Tous ces dispositifs de l'éducation prioritaire font un peu bouger les lignes. Est-ce qu'elles font bouger les pratiques des enseignants ? J'en suis moins sûr. Ce qui fait vraiment bouger les pratiques c'est le fait qu'on ait des enseignants supplémentaires, des assistants pédagogiques, les	Je fais partie du CLSPD. On a un groupe spécifique transports scolaires que j'anime et qui se réunit 5 ou 6 fois par an dans l'établissement. Représentants transporteur, forces de l'ordre, parents d'élèves, pour évoquer les problèmes dans les bus et essayer de trouver des stratégies pour les résoudre. C'est	On voit les limites d'un partenariat basé sur la bonne volonté.		

<p>pratiques de co-animation, co-intervention. C'est les actions qu'on peut avoir avec les écoles primaires. Le reste c'est marginal. Même les préfets des ét.</p>	<p>une forme de partenariat qui fonctionne bien. On résout les problèmes à court terme mais mise en place aussi d'opérations de sensibilisation</p>			
--	---	--	--	--

Phase 5 de l'analyse: Analyse finale (débroussaillage)

ANALYSE FINALE:-Bibliothèque

Débroussaillage 1

Ce qui est dit des DISPOSITIFS PARTENARIAUX et de leur mise en œuvre

Contraint les pratiques

- La division géographique de la commune influence l'offre de bibliothèque : une en haut sur un quartier, et une centrale en bas au centre-ville. Les habitants du haut ne descendent pas, et les habitants du bas ne montent pas. Ça n'a pas toujours existé, pas d'explication, résignation c'est comme ça...
- Le prix : 3 euros par an, gratuit jusqu'à 14 ans (peut-être bientôt jusqu'à 18) ; Aimeraient que ce soit gratuit pour tous.
- Directrice accaparée par la maire.
- La réforme des rythmes scolaires a déstabilisé les enseignants, ceux du primaire avaient moins de temps ils ont boycotté la bibliothèque.
Disent qu'il n'y a pas de partenariat pour l'instant.
- Evoque un cas particulier qui a fait polémique : la famille qui s'est présentée spontanément, pour qui l'aide aux devoirs était envisagée mais après une période d'alphabétisation. La bibliothèque a donc actionné son réseau pour trouver quelqu'un qui puisse faire de l'alphabétisation pour enfant (car le centre social n'en fait que pour les adultes). Le PRE n'a pas apprécié, conflit de territoire d'actions ! Le PRE était en train de proposer des choses, mais la famille n'y adhérerait pas. Le coordonnateur PRE est venu voir la bibliothèque, a demandé les coordonnées de la personne pouvant faire de l'alphabétisation et depuis plus rien. Pas revu. Tensions.
PRE : très compliqué à comprendre, liste d'attente, pleins d'étape, c'est compliqué, on voit qu'il y a un problème... Leur système est perçu comme très lourd et peu efficace.
- L'impact du dispositif des rythmes scolaires : les enseignants, trop contraints par leurs programmes à tenir, trop de sollicitations partenariales, ne sont pas revenus cette année.
- (revient 2 fois dans le discours)

Enrichit les pratiques

- Grande marge de manœuvre laissée par la directrice à l'équipe. Elle délègue beaucoup. Fait tampon avec la Mairie.
- La collaboration avec les bénévoles des associations d'aide aux devoirs semble être appréciée.

Ce qui est dit du TRAVAIL PARTENARIAL

Contraint les pratiques

- Pas assez de temps pour préparer certaines actions (spectacle) pris sur du temps de midi et répétitions le soir. Travail énorme.
- Pas assez de temps pour toute la préparation à faire entre les permanences ouverte aux classes le matin et au public l'après-midi.
- Difficulté avec la structure CAP (centre d'Arts Plastiques)

- Le fait que la Mairie passe commande à une structure pour créer des événements en partenariat avec d'autres structures ne favorise pas un bon travail partenarial : sentiment de devoir s'insérer, de ne pas être sur un plan égalitaire.
- L'injonction au partenariat par la mairie ne fonctionne pas.
- Le manque d'argent : difficile de faire des partenariats sans argent. Et problème de gestion : bricolage, mauvaise répartition.
- La mauvaise collaboration voire le jugement de la responsable CAP : reproches faits à la bibliothèque de faire des choses en « amateur », alors qu'ils s'étaient démenés en interne avec leurs propres moyens.
- Obligation de participer financièrement aux frais d'un invité du CAP alors qu'ils n'avaient pas été concertés sur le choix.
- L'absence de co-construction est un frein.
- Manque d'ouverture de certaines structures, quelque chose de condescendant est parfois repéré. Difficultés dans le travail partenarial.
- Les mutations des profs : une prof au collège était un élément fédérateur.
- Tout ne dépend pas que du temps mais aussi de la motivation.
- Collaboration moins facile avec les primaires qu'avec les maternelles.
- Quand il n'y a pas de préparation de l'intervention, partenariat non productif, pas efficace.
- Mauvaise évaluation qui conduit à de l'incompréhension : Dans le cadre du réseau ECLAIR, projet régulier tous les ans : le Mai des mots avec des rencontres d'auteurs dans les classes, des ateliers, des expos dans la bibliothèque : ça n'a pas eu lieu cette année : les enseignants trouvaient qu'il n'y avait pas assez de liens avec le scolaire.
- Projet proposé par les enseignants : travail sur le thème de l'amitié : bibliothèque comme lieu ressource, et lieu d'expo : on perçoit une certaine frustration à ne pas être associés pleinement au projet (« ils décident que »).

Enrichit les pratiques

- Partenariat avec l'EPHAD pour les personnes âgées ; et font aussi des prêts à domicile avec le CCAS et le Centre social.
- Participation au spectacle avec l'école de musique : pris en partie sur le temps de travail
- Les activités à la bibliothèque s'adressant aux familles et à la petite enfance. Beaucoup d'offres.
- Les parents sont associés depuis 2 ans : donne un coup de main le samedi matin (2 animatrices+1 parent)
- Bonne collaboration avec l'animatrice de l'artothèque du CAP. L'engagement de chacun est un plus car beaucoup de travail.
- Chaque structure doit être valorisée dans le partenariat.
- Les projets doivent être pensés ensemble.
- Sentiment de fierté quand les projets partent d'en bas et sont travaillés dans une bonne collaboration.
- Sentiment d'être jugé sur ce qui est engagé dans le projet « chacun va regarder ce que fait l'autre... »
- Sentiment de surmenage, de manque de temps qui entame la motivation.
- Sentiment d'être bridé, impossibilité de proposer une action comme « Le mai des mots » à l'école privée puisque les autres écoles n'en voulaient plus.
- Militance nécessaire : adorent leurs boulot mais demande beaucoup d'énergie. Difficile d'accepter ensuite le forfait de quelqu'un sur un projet.
- Pense que les enseignants ne se rendent pas compte de ce qu'il y a à faire.
- Grosse frustration à l'arrêt du Mai des mots : existait depuis 10 ans pour le réseau ECLAIR.
- Moments magiques.

Phase 6 de l'analyse : Synthèse/Analyse des données recueillies (Montée en généralités des thématiques rencontrées) (extrait)

Directeur école:

Le négatif :

- Tension autour du périsco : locaux à partager, nombreux intervenants, gêne pour l'école et les enseignants, confusion dans la tête des parents.
- Difficulté pour gérer les agents municipaux qui interviennent dans l'école (conflits d'autorité)
- Manque de temps de réunion avec la hiérarchie des agents municipaux. Rupture de communication.
- Globalement relations conflictuelles avec la mairie. Remise en cause de leur légitimité à statuer sur un projet d'école.
- Instabilité sur les postes en mairie, mais aussi turn-over chez les enseignants qui gênent le travail de collaboration.
- Mille-feuilles de dispositifs
- Tâche primaire difficile. Pas de temps pour le reste. Usure.
- Accueil des enfants en situation de handicap : isolement, difficultés, lenteur des démarches.
- Le manque d'indépendance de l'école.
- La multiplicité des partenaires pèse. Difficile de faire travailler les gens ensemble.

Le positif :

- Les apports du réseau ECLAIR
- Les initiatives prises à son niveau (ex : locaux associés au périsco)
- Bonne collaboration avec le PRE
- Accès directs à la PMI, MDR, Prévention...

PARTAGE DES LOCAUX DIFFICILE	RELATIONNEL MAIRIE CONFLICTUEL
TEMPS DE REUNION/COORDINATION TROP RARES	
ABSENCE D'ETAYAGE GENERAL ET EN CAS DE CONFLITS	
TURN-OVER GENANT LA COLLABORATION	
DESINVESTISSEMENT DEVANT LES DISPOSITIFS	
INDEPENDANCE D'ACTION RECLAMEE	BESOIN DE RECONNAISSANCE
PLACE DE CHACUN	MULTIPLICITE DES PARTENARIATS
SOUPLESSE DU CADRE D'INTERVENTION	
TACHE PRIMAIRE DIFFICILE	