



INSTITUT
FRANÇAIS
DE L'ÉDUCATION

Jean-Marc Berthet
Stéphane Kus

Coordination
Centre Alain-Savary
Institut Français de l'Éducation

Perspectives
Véronique Lafortès
Institutions et dispositifs

Rapport de
séminaire

juin 2014

Questions vives du partenariat et réussite éducative

Quel partenariat interinstitutionnel pour appuyer les
acteurs de la réussite scolaire et éducative ?

Avec le soutien de la
DRJSCS Rhône-Alpes



Questions vives du partenariat et réussite éducative

Rapport du séminaire 2013-2014

Quel partenariat interinstitutionnel pour appuyer les acteurs de la réussite scolaire et éducative ?

Jean-Marc Berthet

Sociologue

Stéphane Kus

Chargé d'études

Centre Alain-Savary

Institut Français de l'Éducation

Avec la participation de

Sandrine Amaré

Formatrice et chargée d'études au CCRA

Frédérique Bourgeois

Directrice Adjointe du CR-DSU

Marion Gallizia

Coordonnatrice du CREFE 38

Jean-Pierre Martin

Conseiller technique Politique de la Ville et Lutte contre les discriminations

DSDEN de l'Isère

Charles Maurin

Chargé de mission Politiques thématiques

DDCS du Rhône

Jean-Pierre Grenier

Coordonnateur de projets

CAF du Rhône

Patrick Picard

Directeur du centre Alain-Savary

Christine Piguillem

Chargée de mission

DRJSCS Rhône-Alpes

Pierre Sibourg

Coordonnateur du centre Académique Michel Delay

Perspectives

Institutions et dispositifs

*par **Véronique Laforets***

sociologue

doctorante au laboratoire LLS

de l'Université de Savoie

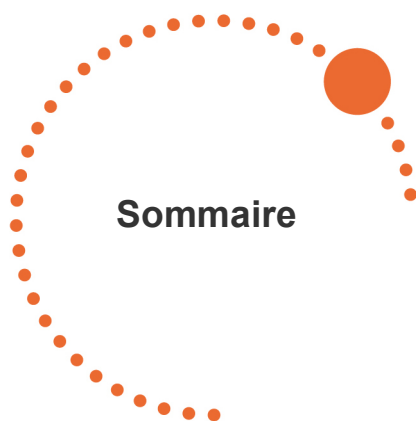
Préambule

*Le parti-pris du présent rapport de séminaire est de donner à lire une image de ce qu'a été le **travail** de chacun (intervenants **et** participants) au cours des 3 demi-journées qui nous ont réuni à l'Institut Français de l'Éducation entre décembre 2013 et février 2014.*

Il nous a semblé important de ne pas faire de ce rapport un catalogue des travaux de recherche, ni une recension de « bonnes pratiques » qu'auraient certains territoires et qu'il faudrait généraliser. Nous sommes convaincus que ce qui peut se mutualiser sont des questionnements problématisés.

C'est pourquoi sont ici retranscrits, dans l'ordre chronologique du séminaire, aussi bien les apports théoriques et les témoignages d'acteurs que leurs paroles sur leurs difficultés et leurs réussites, les échanges et les débats.

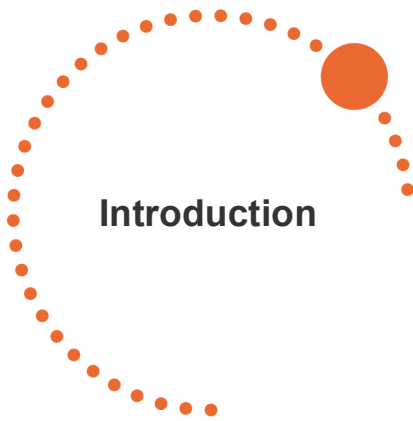
Nous espérons que ce document pourra servir à la fois les acteurs des territoires prioritaires, afin qu'ils puissent instaurer des lieux de problématisation de l'action éducative, mais aussi les décideurs des différents niveaux des institutions concernées afin qu'ils puissent prendre en compte la complexité du partenariat sur ces territoires pour accompagner au mieux les professionnels et légitimer leur travail.



Sommaire

INTRODUCTION : APPUYER ET ACCOMPAGNER LES ACTEURS LOCAUX	7
Traces du séminaire...	9
Les membres du comité de suivi 2013-2014 :	10
Accompagnement scientifique.....	10
Soutien Financier.....	10
Listes des participants	11
SEANCE 1 LE PARTENARIAT EDUCATIF LOCAL ENTRE INSTITUTIONS ET DISPOSITIFS	13
Introduction, <i>Patrick Picard</i>	14
<i>Tour de table des participants</i>	14
Histoire des partenariats éducatifs, <i>Jean-Marc Berthet</i>	15
<i>Débat avec les participants</i>	17
Une expérience de construction partenariale locale : construire progressivement une représentation partagée des problèmes éducatifs, <i>Stéphane Kus</i>	18
<i>Débat avec les participants</i>	19
SEANCE 2 QUELS LIEUX POUR LA COOPERATION INTERINSTITUTIONNELLE AU NIVEAU DEPARTEMENTAL ET REGIONAL ?	21
Présentation du comité départemental de la parentalité et des PEL du Rhône, <i>Charles Maurin, DDCS du Rhône et Jean-Pierre Grenier, CAF du Rhône</i>	22
<i>Echanges et débats</i>	30
Les notions de réseau, de partenariat et de communauté éducative, <i>Jean-Marc Berthet</i>	30
<i>Echanges et débats</i>	33
SEANCE 3 QUELLE EVALUATION ?	35
Pilotage et évaluation, <i>Jean-Marc Berthet</i>	36
<i>Synthèse des échanges</i>	38
<i>Synthèse des travaux de groupe</i>	39

Conclusion de la séance, <i>Jean-Marc Berthet</i>	40
CONCLUSION DU SEMINAIRE, <i>JEAN-MARC BERTHET</i>	41
PERSPECTIVES : INSTITUTIONS ET DISPOSITIFS, <i>VERONIQUE LAFORETS</i>	43
LISTE DES SIGLES	47
SITOGRAPHIE	49
BIBLIOGRAPHIE	50



Introduction

Appuyer et accompagner les acteurs locaux, *Stéphane Kus*

Si l'on devait résumer l'état de la question éducative locale et de la réussite éducative, tel 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 : accroissement de la précarité, recomposition des rapports familiaux...
- complexité du travail des professionnels : les métiers de l'éducation, et notamment de l'enseignement, sont en cours de mutation, ce qui demande à chacun du temps pour traduire les nouvelles prescriptions et expérimenter de nouvelles manières d'agir.
- 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...

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

Pour sortir de la pensée simpliste et affronter la complexité et la pluralité des situations et des points de vue, nous manquons encore cruellement d'espaces partagés pour que collectivement les différents acteurs traitent de la question éducative. Développer ces espaces, les soutenir et les légitimer, pourrait être une priorité des politiques éducatives locales et du pilotage des institutions.

8 • Questions vives du partenariat et réussite éducative

Ces espaces pourraient permettre :

- de réguler les situations conflictuelles et les dysfonctionnements institutionnels ;
- de débattre des normes éducatives en explicitant celles qui restent trop souvent dans le non-dit et en essayant de comprendre les normes de l'autre. Ces débats peuvent être outillés par les différents travaux de recherche en éducation qui explicitent les processus qui produisent les malentendus et les inégalités, tout en fournissant des concepts pour réfléchir collectivement ;
- de se projeter collectivement dans un avenir souhaitable pour l'éducation sur le territoire.

La réussite éducative, de quoi parle-t-on ?

Quand on parle de réussite éducative, il y a un risque : s'agit-il d'une réussite au rabais pour les "enfants de pauvres" qu'on va réussir à "éduquer" à défaut de les faire réussir scolairement ? Ou bien, la réussite éducative doit-elle être clairement conçue comme la réussite des acteurs locaux à organiser les conditions d'un égal accès à l'éducation pour tous les enfants ?

Si c'est de cette deuxième conception qu'il s'agit, la coopération des acteurs locaux pourrait viser :

- à changer le regard sur les publics (enfants et parents), en prenant l'enfant dans sa globalité, en déconstruisant les préjugés et les stéréotypes, mais aussi en réfléchissant à l'asymétrie des places et aux rapports de pouvoir qui s'instaurent entre publics et professionnels, entre professionnels des différentes institutions.
- à redonner du pouvoir aux enfants ou aux parents, ce qui nécessite d'accepter de laisser une partie du pouvoir que l'on a en tant que professionnel.
- à transformer les fonctionnements et pratiques ordinaires de l'école (et des autres acteurs éducatifs...) qui discriminent, mettent en échec, excluent, font décrocher, certains enfants.

A quelles conditions ?

L'enjeu est d'arriver à construire une approche multi-scalaire des difficultés à surmonter, en regardant à la fois celles des enfants et de leurs familles, celles des professionnels et celles des pilotes et des formateurs.

Les élèves :

Comment passer de l'origine supposée des difficultés (l'origine sociale, familiale, ethno-raciale, la précarité...) à la nature des difficultés d'apprentissage (qui sont inhérentes à tout apprentissage) ? Il s'agit de comprendre ce qu'ils ne comprennent pas, de construire à l'école un apprentissage de ce que l'école requiert souvent de manière implicite et que, souvent, seuls les élèves des milieux favorisés ont appris dans leur milieu familial.

Les professionnels

Ils ont un métier, avec une histoire. Transformer un métier ne se fait pas par "prescription", on a besoin pour cela de repartir du "travail réel", en prenant le temps de comprendre ses dilemmes, ses tensions, en construisant des espaces de réflexivité outillés (par les travaux des différents champs de recherche et leurs concepts) et accompagnés. Cela demande évidemment du temps.

Les pilotes et les formateurs

Le travail et les expérimentations ont besoin d'être reconnus et légitimés par les pilotes. On ne se lance pas dans l'expérimentation et la transformation de ses pratiques sans un sentiment de confiance et de responsabilité collective (quel que soit son métier ou son institution). Les formateurs

eux-mêmes ont besoin de formation pour apprendre à accompagner le travail d'équipe et l'évolution des pratiques professionnelles.

Les expérimentations ne produisent pas des "bonnes pratiques" qui seraient transférables en tout temps et en tout lieu. Ce qui peut en revanche se diffuser et se développer, ce sont les conditions qui permettent l'expérimentation et la manière dont les professionnels arrivent à problématiser et à formuler les difficultés qu'ils cherchent à surmonter par l'expérimentation.

Il s'agit donc de réfléchir à la manière dont les différents niveaux institutionnels peuvent collaborer en vue d'appuyer, soutenir, légitimer, accompagner les acteurs locaux qui travaillent avec les publics. Tel a été l'enjeu de cette nouvelle année de séminaire.

Traces du séminaire...

Ces 6 années de réflexion partagée ont donné lieu à plusieurs publications :

- *Les Projets de Réussite Educative, analyses latérales*, rapport de séminaire (novembre 2007-septembre 2008), Herreros G., INRP 2008, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/le-seminaire-2008-2009/synthese-pre>]
- Benhayoun, A.-M., Coutinho, M., *Questions vives du partenariat et Réussite Educative, carnets du séminaire*, INRP 2010, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/les-questions-vives-du-parteneriat>]
- Cédiey E., *De l'(in)égalité de traitement dans les pratiques éducatives, synthèse et bilan de la journée d'étude du 3 octobre 2011 à l'IFé*, VEI-Diversité n°168, *Des différences (in) pertinentes, retour sur la question ethnique*, SCEREN-CNDP, 2012, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/lutte-contre-les-discriminations/les-journees-detude-sur-la-discrimination-dans-les-parcours-et-lorientation-scolaire/de-l-in-egalite-de-traitement-dans-le-champ-educatif/de-l-in-egalite-de-traitement-dans-le-champ-educatif-synthese-et-bilan-de-la-journee-eric-cediey-directeur-dinter-service-migrants-corum>]
- *De l'(in)égalité de traitement dans les pratiques éducatives*, les actes de la journée d'étude du 3 octobre 2011, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/lutte-contre-les-discriminations/les-journees-detude-sur-la-discrimination-dans-les-parcours-et-lorientation-scolaire/de-l-in-egalite-de-traitement-dans-le-champ-educatif>]
- Benhayoun A.-M., *Construire les partenariats, présentation et analyse du séminaire*, colloque de l'ANDEV du 30 novembre 2011 : compte-rendu de Monique Royer pour le Café Pédagogique, en ligne [url : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/12/Politiqueeducativelocale.aspx>]
- Benhayoun, A.-M., Kus, S., *Questions vives du partenariat, histoire et enjeux d'une séminaire atypique et multiforme en Rhône-Alpes*, VEI-Diversité n°172, *La Réussite Educative, Enjeux et territoires*, p. 82-85, SCEREN-CNDP, 2013, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/questions-vives-du-parteneriat-et-reussite-educative-le-seminaire-2012-2013/questions-vives-du-parteneriat-et-reussite-educative-histoire-et-enjeux-d2019un-seminaire-partenarial-en-rhone-alpes>]
- Berthet, J.-M., Kus, S., *Questions vives du partenariat et réussite éducative, vers un projet éducatif partagé : entre Réussite Scolaire et Réussite Educative, quelles coopérations sur un territoire en politique de la ville ?*, rapport de séminaire, centre Alain-Savary, IFé/ENS de Lyon, 2013 [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/rapport-du-seminaire-questions-vives-du-parteneriat-et-reussite-educative-2012-2013>]

Les membres du comité de suivi 2013-2014 :

- Sandrine Amaré, Formatrice et chargée d'études, Collège Coopératif Rhône-Alpes (CCRA)
- Frédérique Bourgeois, directrice adjointe, Centre de Ressources pour le Développement Social Urbain Rhône-Alpes (CR-DSU)
- Marion Gallizia, animatrice et coordonnatrice, Centre de Ressources Enfance-Famille-Ecole Isère (CREFE 38)
- Stéphane Kus, chargé d'études, Centre Alain-Savary, Institut Français de l'Education, ENS de Lyon,
- Jean-Pierre Martin, Conseiller technique Politique de la Ville et Lutte contre les discriminations, Direction Académique des Services Départementaux de l'Education Nationale de l'Isère, Académie de Grenoble
- Christine Piguillem, Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale Rhône Alpes – DRJSCS, Pôle Développement social territorial, Service Egalité des chances et politique de la ville
- Pierre Sibourg, coordonnateur, Centre Académique Michel Delay, Académie de Lyon



Accompagnement scientifique

Jean-Marc Berthet, sociologue-consultant, Professeur Associé à l'Université de Versailles / St Quentin en Yvelines

Soutien Financier

Direction Régionale de la Jeunesse des Sports et de la Cohésion Sociale – Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances

Listes des participants

Un grand merci à toutes les personnes qui ont participé à ce séminaire en se déplaçant à l'Institut Français de l'Education sur 3 demi-journées entre décembre 2013 et février 2014, en venant parfois de loin...

Structure	Prénom Nom	Fonction
Académie de Grenoble	Etienne Morel	DASEN adjoint de l'Isère et correspondant académique Education Prioritaire
Académie de Grenoble	Salvator Pace	Conseiller technique politique de la ville - DSDEN de la Drôme
Mairie de Cluses	Stéphane Maurin	Directeur Pôle Education Enfance Jeunesse Mairie de CLUSES
Académie de Grenoble	Gérald Richard	Conseiller pédagogique circonscription de Cluses
Académie de Lyon	Janine Reynaud	IA-IPR de mathématiques et correspondante académique Education Prioritaire
DDCSPP de l'Ardèche	Claire Plattard	Déléguée du Préfet de l'Ardèche Politique de la ville
DDCS du Rhône	Charles Maurin	Pôle égalité des chances Mission politiques thématiques
DDCS de l'Isère	Marie-Therese Fraboni	Inspectrice de l'action sanitaire et sociale Bureau Politique de la Ville
DDCS de l'Isère	Anne-Marie Dye Bayoumy	Inspectrice de l'action sanitaire et sociale Bureau Politique de la Ville
CAF du Rhône	Jean-Pierre Grenier	Coordonnateur de projets
Francas du Rhône	Bernard Noly	Directeur
Région Rhône-Alpes	Magalie Santamaria	Chargée de mission Direction des Politiques Territoriales Service des politiques Ville/Habitat/Solidarités
Région Rhône-Alpes	Yvon Maurel	chargé de mission orientation à la Direction des Lycées
Région Rhône-Alpes	Sophie Minard-Vacelet	Direction des Lycées
Région Rhône-Alpes	Stéphanie Garcia	Direction des Lycées
DRJSCS Rhône-Alpes	Christine Piguillem	Pôle Développement social territorial Service Egalité des chances et politique de la ville
Grenoble Alpes Métropole	Sophie Ebermeyer	Egalité et lutte contre les discriminations, Education Direction générale déléguée au développement solidaire - politique de la ville et cohésion sociale
Académie de Lyon	Pierre Sibourg	Coordonnateur du Centre Acémique Michel Delay
Académie de Grenoble	Jean-Pierre Martin	Chargé de mission Politique de la Ville et Lutte contre les discriminations DSDEN de l'Isère
CREFE 38	Marion Gallizia	Responsable
CRDSU Rhône-Alpes	Frédérique Bourgeois	Directrice adjointe
Collège Coopératif Rhône-Alpes	Sandrine Amaré	Responsable Secteur Formation sur site
	Jean-Marc Berthet	Sociologue
Institut Français de l'Education	Stéphane Kus	Chargé d'études centre Alain-Savary



1



Le partenariat éducatif local entre institutions et dispositifs

Cette première séance a permis de poser le cadre du séminaire, de porter un regard historique sur l'enchevêtrement des dispositifs éducatifs, et d'échanger sur les freins et leviers du partenariat éducatif sur les territoires prioritaires.

Introduction, *Patrick Picard*

Pour introduire le séminaire, Patrick Picard a rappelé comment le centre Alain-Savary concevait sa mission. Une attention particulière est mise au service des enfants socialement défavorisés en postulant que c'est du côté du travail réel des professionnels que les choses se passent. Les enquêtes PISA montrent bien que la France décroche du côté de la réussite de ses élèves et que le concept d'égalité vole en éclat : les enfants pauvres et/ou issus de l'immigration ont moins de chance de réussir que les autres. Cela oblige à changer de paradigme. Mais il ne suffit pas de prescrire le changement pour qu'il s'opère. Il faut tenter de reconsidérer le travail même des éducateurs, les différences de logique qui coexistent entre la logique du projet et les logiques de statut, les confrontations de normes que l'entrée par les enjeux de territoire amène. Différents niveaux d'analyse sont à distinguer alors. Au premier niveau, il s'agit de comprendre pourquoi des élèves ont du mal à entrer dans les apprentissages. Au second niveau, il s'agit de saisir comment les différents acteurs à l'échelle d'un territoire se confrontent à ce problème. Au troisième niveau, il s'agit d'aider les différents pilotes propres aux différentes institutions concernées à travailler ensemble pour tenter d'apporter des solutions à ce problème. Cela implique d'articuler chaque fois la dimension nationale de l'éducation, sa dimension académique et sa dimension locale.

Tour de table des participants

Puis le tour de table des participants a permis de pointer les attendus suivants :

- Comment optimiser la démultiplication des partenariats ?
- Comment accompagner les sites en politique de la ville qui vont sortir de la géographie prioritaire ?
- Comment renforcer les liens entre les politiques d'accompagnement à la parentalité et les politiques éducatives ?
- Comment dans le partenariat avec l'Education nationale sortir de la seule logique de prestataire ?
- Comment faire vivre dans les partenariats un véritable débat sur le fond des politiques locales menées ?
- Comment faire pour que les partenariats départementaux puissent irriguer les terrains ?
- Comment construire en partenariat la prise en compte de la globalité de l'enfant ?
- Comment décliner les volontés partenariales à tous les échelons institutionnels (du terrain au politique en passant par les cadres intermédiaires) ?
- Comment mieux piloter l'ensemble des politiques menées et surtout quel est le bon niveau de pilotage ?

Histoire des partenariats éducatifs

Jean-Marc Berthet a présenté un premier exposé relatif à l'histoire des partenariats éducatifs. La lente montée en régime des politiques éducatives territoriales a connu de nombreuses circonvolutions dont la notion de PEL (Projet Educatif Local) témoigne dans la manière dont il a été mobilisé. On pourrait en faire une approche en 4 temps.

Les années 80 : une lente montée d'un éducatif local par différents canaux

Les années 1980 sont le moment où se re-problématise la notion d'échec scolaire. Jusqu'à présent, celui-ci faisait peu sens. Finalement, l'école acceptait de laisser sur ses bords de nombreux élèves dont elle savait qu'ils trouveraient place dans la société via le travail. Dans les années 1980 cette situation devient inacceptable. Parallèlement, la première décentralisation ouvre un espace pour que les collectivités se saisissent des questions de scolarité, mais cet espace se construit forcément comme une critique de l'institution scolaire qui se demande bien pourquoi les collectivités seraient mieux à même qu'elle de résoudre une question qui est de son ressort. Là s'enclenche une difficulté structurelle dans les liens de l'école à son environnement... La volonté des collectivités locales de s'emparer de la question scolaire (volonté d'autant plus affirmée aujourd'hui que si la dépense éducative représente 7% du PIB, la part des collectivités est de 25% ce qui n'est pas rien...) est en effet très ancienne : historiquement, nombre d'entre elles se sont saisies de la question scolaire en insistant en particulier sur les rythmes scolaires des enfants et sur leur adéquation avec les activités extra-scolaires ou périscolaires. Hérouville-Saint-Clair, Saint-Fons dans les années 1970, Epinal dans les années 1980 ont été à la pointe sur ces sujets.

Dans les années 1980 toujours, la mise en place des ZEP a permis une ouverture de l'école vers son environnement extérieur avec des réussites diverses mais avec surtout une difficulté à capitaliser de manière institutionnelle la somme des expériences menées que ce soit du côté de l'Education Nationale mais aussi des collectivités locales. Pour le dire autrement, le dispositif a été faiblement repris par l'institution Education nationale et la capitalisation a été laissée aux personnes qui avaient pu travailler en ZEP... Il faut revenir un peu sur les ZEP, c'est au sein de l'institution la plus extraterritoriale dans son fonctionnement que se met en place le premier dispositif de discrimination positive territoriale. S'ouvre à cette époque un espace à la périphérie de l'école autour de l'accompagnement à la scolarité : cela vaudra des batailles homériques entre le monde enseignant et les promoteurs de ces espaces après la classe qui restent souvent stériles... Mais les dispositifs continuent à se diffuser : AEPS sur la périphérie, tentatives d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant (CATE, ARVEJ, contrats bleus¹...).

Mais on peut dire que l'éducatif local d'emblée se trouve en contradiction dans les termes : l'éducation est nationale donc le local est illégitime à traiter les questions éducatives... Cette tendance, on la retrouve encore lorsque la réforme des rythmes est accusée d'engendrer des formes de privatisation de l'école, comme si la nouvelle place donnée aux communes et donc au local relevait du privatisme. Il y a là, la vieille trame républicaine qui a rejeté dans le privé et l'illégitimité tous les localismes...

Deuxième moment : l'affermissement du moment contractuel et la montée du Projet Educatif Local

Dans les années 1990, la mise en place quasi concomitante de nouvelles politiques contractuelles menées par l'Etat (Contrat Educatif Local) et par la CNAF (Contrat Temps Libres) a permis d'affermir la nécessité d'un projet territorial autour des questions éducatives qui ne soit pas strictement à visée des quartiers en difficultés mais qui concerne bien l'ensemble des populations

¹ Voir la liste des sigles des dispositifs avec leurs dates de début et de fin page 47 du rapport.

jeunes d'une commune. La notion de PEL s'est alors largement développée dans la suite de ces politiques contractuelles en réduisant bien souvent le PEL à la somme de ces deux contrats sans que la notion de projet de territoire, ne soit toujours bien pensée dans ses aspects d'équité territoriale et sans que les questions éducatives ne soient vraiment abordées : la rhétorique contractuelle avait parfois pour effet de diluer tout débat relatif à l'acte éducatif.

3ème moment : la réussite éducative

L'arrivée de la réussite éducative en 2005 a sensiblement modifié la donne. Sa principale nouveauté résidait en effet dans la notion de **parcours éducatif individualisé** et de **personnalisation du soutien** apporté aux enfants, notions qui vont être reprises très rapidement d'ailleurs par l'Education Nationale avec la mise en place expérimentale dès la rentrée de septembre 2005 des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE). Cette accentuation de l'individualisation au détriment du territoire a sans doute permis une éclipse relative de la notion de PEL, celle-ci étant continuée par certaines collectivités qui en avaient fait un enjeu politique, mais souvent délaissée par d'autres, plus prompts à mener leur politique à l'aune des financements étatiques. La réussite éducative va entraîner en retour une grande transformation pour l'Education nationale : l'internalisation des accompagnements qu'elle avait toujours laissé à la périphérie ou au marché privé (Academia, etc.) Et cela va poser toute la difficulté d'articulation entre ce qui est fait en interne à l'école et ce qui est fait à l'externe, difficulté dont nous ne sommes toujours pas sortis... Il faut rappeler que les CLAS financés par les CAF ont été à deux doigts d'être supprimés dans la précédente COG² qui lie l'Etat et la CNAF traduisant un doute de la puissance publique sur leurs effets. Ils ont échappé à leur suppression au prétexte de l'emploi local dans les quartiers.

4ème moment : éclatement ou recomposition ?

Dans la suite de l'Appel de Bobigny de 2010³, la notion de PEL ou de PET (Territorial) ou de PEG (Global) est revenue en force dans les débats relatifs à la territorialisation des politiques éducatives. Ce retour est aussi largement lié aux tentatives locales de redonner un sens fort aux questions éducatives dans un paysage pour le moins composite d'éclatement de ces questions à travers différents dispositifs (CUCS, PRE, CLAS, CLSPD, REAPP, ASV, etc.). Sur les terrains professionnels, les contradictions sont toujours aussi vives entre, d'un côté, une forme d'extension de la forme scolaire aux acteurs sociétaux (par l'importance toujours accrue de la réussite scolaire comme condition d'une « bonne » insertion sociale) et donc une dérive éducative vers le scolaro-centrisme et, de l'autre côté, une dilution continue du social vers les acteurs du scolaire (qui estiment avoir moins de temps pour enseigner dans la mesure où la gestion même de la classe les sollicite grandement) qui ne savent comment aborder cette question sociale au sein des établissements scolaires... Si, historiquement, les conditions de rencontre de l'ensemble des acteurs d'une communauté éducative locale avaient toujours été difficiles, force est de reconnaître que la réussite éducative, là où elle s'est mise en place a permis de fructueuses rencontres entre des acteurs qui se parlaient peu, et en particulier a permis d'associer dans ce dispositif de nombreux professionnels des conseils généraux qui n'étaient jusqu'à présent pas toujours associés aux scènes éducatives locales.

L'actualité : les PEDT

On arrive à l'actualité avec la mise en place des PEDT, qui minore l'ambition préalable des PEL puisque ils se centrent sur l'articulation du scolaire et du périscolaire, et que l'extrascolaire est plus ou moins évacué... et qui, de surcroît, ne dit rien de l'articulation des PEDT avec la réussite éducative ou les REP ou encore la politique de la ville dont les géographies sont toutes en pleine

² Convention d'Objectifs et de Gestion

³ L'appel de Bobigny peut être consulté sur le site du Réseau Français des Villes Educatrices, en ligne [url : http://www.villeseducatrices.fr/ressources/page/Appel_de_Bobigny_et_textes_complementaires.pdf]

révision, ce qui n'est pas sans inquiéter d'ailleurs les professionnels de terrain... On se retrouve devant ce paradoxe que la réforme des rythmes a été mise en place pour lutter contre les inégalités scolaires mais que la question de la gestion des inégalités territoriales a été reportée... Néanmoins, tout cela n'est pas fini, et nous verrons sans doute après les élections de mars 2014 ce qu'il en adviendra.

Des questionnements...

Pour finir et introduire au débat, on peut pointer quelques questions :

- bien souvent, on recherche un niveau optimal de la régulation de l'éducatif local qui serait au choix le quartier, la commune ou l'intercommunalité. Est-ce possible ou est-ce un faux problème ?
- dans ces politiques éducatives locales et partenariales, parle-t-on vraiment d'éducatif ?
- pourquoi est-ce aussi lent ? Pourquoi après trente ans de tentatives de politiques éducatives et partenariales les animateurs du périscolaire sont-ils encore accusés de « ne pas savoir tenir leur classe » ?

Débat avec les participants

Les premiers échanges ont alors porté sur l'articulation de la réussite éducative et des PEDT qui est une urgence aujourd'hui et qui ne risque de dépendre que de la manière dont localement les acteurs s'en saisiront. Le risque des politiques éducatives locales est toujours que les logiques financières prennent le pas sur la réflexion : c'était déjà le cas en 1998 lorsque le CTL était beaucoup plus intéressant que le CEL. Du coup, les partenariats patinent car les partenaires, n'ayant pas les mêmes intérêts, peinent à construire un langage commun. Souvent, les partenariats se réduisent alors à des chambres d'enregistrement, ou à la réponse à un problème que l'Education Nationale tend à sous-traiter et à vouloir régler sous la forme de la commande, ou encore à une déconnection des questions du terrain d'avec les offres institutionnelles.

Le PEDT apparaît alors pour certains participants comme une manière de sortir du seul contractuel et de la pêche aux subventions pour redonner sens et cohérence à l'existant local. Cela implique d'accepter de partager avec ses partenaires autre chose que la seule préoccupation financière. Cela montre aussi que les partenariats vont varier fortement suivant les territoires en fonction de cette capacité à partager. Du côté de l'Education nationale, l'une de ses difficultés, sans doute est de penser que la solution à ces problèmes ne viendra que d'elle, alors même que c'est en commençant par partager ses problèmes avec d'autres, que les solutions pourront se trouver.

Pour rendre compte des difficultés partenariales, la question de la bureaucratisation a été évoquée : comment pouvoir aborder des questions de fond entre partenaires si par ailleurs, les acteurs de terrain passent leur temps à remplir des dossiers CERFA en réponse aux injonctions étatiques ? Cela pose d'emblée la question du politique et la manière dont les élus locaux souhaitent impulser ou pas une véritable dynamique partenariale.

Pour élargir la réflexion et sortir du seul PEDT qui, centré sur le premier degré, tend à oublier les autres tranches d'âge et en particulier le niveau du collège et ensuite des 16/25 ans, il a été rappelé à quel point dès que l'on montait dans ces tranches d'âges, les partenariats étaient rendus encore plus ardues. Il en est ainsi du dispositif Réussite éducative 16/18 ans. Il a fallu parfois une construction de deux ans de travail pour qu'il devienne opérationnel sur certains terrains, pour dépasser les logiques institutionnelles qui veulent « garder leurs publics ». Pour la Région Rhône-Alpes qui est engagée dans une politique de déconcentration, la difficulté est d'arriver à faire remonter au niveau régional, le maillage éducatif qui est soutenu localement à travers 36 CUCS et 15 PRE 16/18 ans, car il prend chaque fois des configurations différentes qui sont elles-mêmes liées à des portages institutionnels différents. Ainsi, les Préfets doivent faire remonter

des schémas de soutien à la parentalité qui doivent s'accorder avec les schémas éducatifs des conseils généraux ou ceux des CAF, qui doivent eux-mêmes s'accorder avec les volontés politiques des communes, le tout pris dans un cadre régional ! Bref, la complexité est de mise dès que l'on tente d'aborder les questions de partenariats éducatifs locaux.

Une expérience de construction partenariale locale : construire progressivement une représentation partagée des problèmes éducatifs, Stéphane Kus

Stéphane Kus a ensuite présenté, à partir de son expérience, la manière dont il a travaillé avec les autres coordonnateurs d'une commune à la construction des partenariats locaux.

Quinze ans d'expérience professionnelle comme enseignant puis comme coordonnateur en Education prioritaire dans une commune de 40 000 habitants de la banlieue Est de Lyon amènent à poser un certain nombre de questions sur la structuration du champ éducatif sur un territoire, questions qui se jouent dans les rapports entre institutions et dans l'articulation entre le « droit commun » et les dispositifs spécifiques.

La première de ces questions est celle de la ségrégation, à la fois sociale mais aussi ethno-raciale. On a tendance à dire que la ségrégation dans le champ éducatif est simplement l'effet de la ségrégation dans l'habitat. C'est oublier que la sectorisation scolaire (compétence du maire) peut ou non la renforcer. D'autres politiques publiques peuvent elles-aussi avoir un impact sur le mélange des publics : pratiques tarifaires des cantines (tarif unique ou quotient familial) relevant de la municipalité pour le 1^{er} degré, du Conseil Général pour le second ; choix de la manière de constituer les classes (classes de niveaux plus ou moins déguisées par le jeu des options, ou classes hétérogènes ?). La ségrégation qui touche les publics de l'école est avant tout le résultat de différents choix (ou non-choix...) politiques qui concernent les responsables de chaque institution qui gère un bout de la « chose scolaire ». Mais quel lieu, quelle instance partagée entre les pilotes permettrait de questionner cette gestion ordinaire du point de vue de l'égalité qui devrait être en théorie la norme centrale de l'action publique ?

Trop souvent la question partenariale ne se pose que dans des dispositifs spécifiques (CEL, CLAS, CEJ, volet éducatif du CUCS, RRS, PRE, CLSPD, ASV, etc.), souvent portés chacun par un service différent, sans toujours beaucoup de transversalité, et que les « partenaires » investissent à la mesure des financements qu'ils permettent d'obtenir sur tel ou tel action. Pour pallier ce cloisonnement, cette logique de « guichet », pour construire une réflexion transversale qui éclaire les problèmes publics sur lesquels devrait agir une politique publique, les coordonnateurs des différents dispositifs de la commune où je travaillais ont fait le choix de réfléchir ensemble dans une « coordination des coordonnateurs », instance plus ou moins reconnue par les responsables hiérarchiques. Au-delà du partage d'information sur les objectifs et fonctionnement de chacun des dispositifs, cela nous a amené à bâtir un diagnostic des problématiques qui se posent localement dans le champ éducatif en réfléchissant à la fois aux différentes tranches d'âge, aux difficultés des enfants mais aussi des parents et des professionnels.

Il a ensuite été proposé au comité de pilotage du PRE (lieu où la dynamique partenariale était la plus opérationnelle) de constituer 3 groupes de réflexion autour de thématiques qui nous semblaient prioritaire (accompagnement à la scolarité, parentalité, prévention du décrochage) afin de construire progressivement une représentation partagée par les responsables et les techniciens, en amont des dispositifs, des questions vives auxquelles était confronté le territoire du point de vue de l'éducation. Si le chantier de la parentalité n'a pu être ouvert que plusieurs années plus tard, les 2 autres groupes ont vu le jour. Celui sur le décrochage s'est très vite centré sur un objet opérationnel : concevoir un dispositif d'accueil des collégiens exclus temporairement, ce qui a pu générer un certain nombre de tensions et de conflits, faute d'avoir mis sur la table les représentations sur ce que devait être un tel lieu et surtout sur les processus qui amenaient les collèves à exclure les élèves. Quant à celui sur l'accompagnement à la scolarité, il a pu bénéficier de l'engagement des responsables de l'Education nationale (IEN et principaux des trois collèges de

la ville) qui ont tout de suite mis sur la table le problème d'une pratique scolaire discriminante, les devoirs à la maison, qui externalise la question du travail personnel et instrumentalise les dispositifs d'accompagnement à la scolarité pour une pure « aide aux devoirs ». Le travail de ce groupe a permis à la fois de mettre en place un programme de formation pluriannuel à destination des enseignants des premier et second degrés autour de « l'apprentissage du travail personnel », mais aussi de concevoir un projet local d'accompagnement à la scolarité qui se fixe des objectifs de transformation des pratiques professionnelles à la fois dans l'école et hors l'école pour œuvrer à une meilleure réussite de tous les enfants.

Pour conclure, la réussite de ce groupe de réflexion tient en grande partie au fait qu'il a centré son objet de travail sur un problème et qu'il a pu, peu à peu, faire sortir chacun des préjugés et constats de sens commun, en s'outillant par les travaux de recherche qui analysent l'interaction entre les enfants et les familles des milieux populaires et les pratiques scolaires⁴.

Débat avec les participants

La notion de coordination informelle a fait réagir. Si elle est une chance à un moment donné et dans un contexte donné, elle n'est pas non plus satisfaisante. Elle montre bien néanmoins comment la logique de réseau de partenaires imbrique à la fois du formel et de l'informel. Mais à trop rester dans l'informel, ne passe-t-on pas justement à côté de la nécessaire transformation des logiques institutionnelles ? Ainsi, lorsqu'on étudie la fuite de certains élèves des établissements prioritaires, elle ne peut être traitée que dans un cadre institutionnel et en même temps, on voit bien qu'elle est trop rarement abordée. Certains ont rappelé que le réseau ne pouvait fonctionner que sur la confiance et que c'est d'abord celle-ci qu'il s'agit de construire. D'autres ont évoqué les logiques financières qui peuvent rigidifier les cadres de travail par la logique de l'appel à projet qui, de facto, sélectionne des porteurs de projets en capacité de répondre à ces appels, sans qu'ils ne soient forcément les mieux placés pour répondre aux besoins locaux. Les transformations même des modes de financement qui sont passés de la subvention globale aux appels à projets puis qui glissent de plus en plus vers les marchés publics posent une question redoutable : comment coopérer entre acteurs locaux en situation de concurrence financière ?

⁴ On peut citer notamment : Rayou P.(dir.), *Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, PUR, 2009 ; Kakpo S., *Les devoirs à la maison, mobilisation et désorientation des familles populaires*, PUF, 2012 ; Kakpo S. et Netter J., *L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ?*, Revue française de pédagogie, n°182, 2013



2

Quels lieux pour la coopération interinstitutionnelle au niveau départemental et régional ?

Cette deuxième séance a permis la présentation d'un lieu de coopération interinstitutionnel à l'échelle départementale, et un débat autour des notions de réseau, de partenariat et de communauté éducative.

Stéphane Kus a commencé la séance par un rappel des dernières réformes relatives à l'éducation prioritaire avec en particulier la création de 100 REP+ à la rentrée 2014, mais aussi l'institutionnalisation en éducation prioritaire de temps de concertation et de formation pour le 1^{er} et le 2^d degrés pour les enseignants, qui pourraient permettre de développer la coopération avec les partenaires éducatifs locaux.

Présentation du comité départemental de la parentalité et des PEL du Rhône, Charles Maurin, DDCS du Rhône et Jean-Pierre Grenier, CAF du Rhône

Le fonctionnement de ce comité a été validé en 2002 par une convention signée entre la Préfecture, la DDJS, la CAF, le Conseil Général et l'Education Nationale. Depuis 2012, une réflexion a été engagée permettant d'associer les questions de parentalité et d'arriver à produire un appel à projet conjoint pour les dispositifs CEL, CLAS et REAAP. Ce lieu partenarial qui fonctionne depuis de nombreuses années peut plus facilement anticiper les réformes des politiques publiques. Ainsi, lorsque la réforme des rythmes scolaires a impliqué la constitution de groupes d'appui départementaux, dans le Rhône, il n'a pas été nécessaire de créer un nouveau lieu, celui-ci existait déjà !

Comité de pilotage départemental de la parentalité et des projets éducatifs locaux

Historique du Comité Départemental PEL du Rhône

• **La notion de projet éducatif local est née en 1998**, année qui marque un tournant dans les politiques éducatives locales, avec la mise en œuvre de deux dispositifs innovants :

- les Contrats éducatifs locaux (CEL)
- les Contrats temps libre (CTL).

• Dans le Rhône, la préfecture et les deux Caf décident de gérer ces dispositifs ensemble de façon concertée et cohérente

• Le PEL sert alors de référence aux contrats passés entre la commune et ses partenaires, pour la mise place et le financement de dispositifs ou d'actions éducatifs.

• **Le comité départemental PEL**, piloté par la préfecture, **se formalise le 29 mars 2002** par la signature d'une charte par les différents partenaires.

2013 Le Comité Départemental

PPEL du Rhône

• Au 01 Janvier 2013 le comité départemental intègre les préconisations de la circulaire interministérielle 2012/63 du 07 février 2012 relative à la coordination départementale des dispositifs de soutien à la parentalité.

• Le CDPEL devient le CDPPEL (comité départemental de la parentalité et des projets éducatifs locaux) et intègre le Réseau d'Écoute, d'Appui et d'Accompagnement des parents (REAAP) dans les programmations du CEL/CLAS.

En 2014 le CDPPEL élargit son champ d'intervention aux autres actions de soutien à la parentalité (médiation familiale, espaces rencontres, etc...).

2014 Les membres du CDPPEL

**Direction Départementale
de la Cohésion sociale**

Mutualité Sociale Agricole

**Caisse d'allocations
familiales**

Éducation Nationale

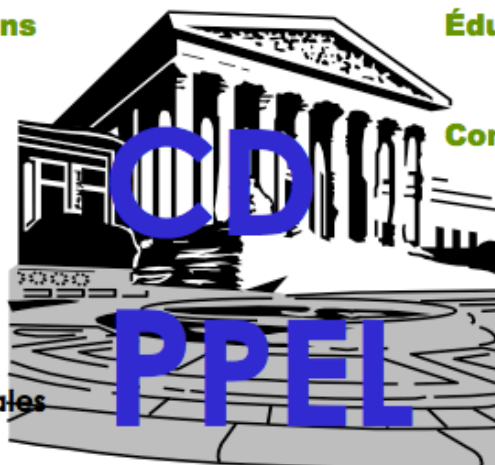
Représentants des
collectivités
locales

Conseil Général

Représentants des
associations familiales

Représentants des
fédérations d'éducation
populaire

Cour d'appel



Année 2014

Le CDPPEL Instance de pilotage départemental

- ❖ Présidence : Préfet délégué pour l' égalité des chances.
- ❖ Vice présidence : Président de la Caf du Rhône.

Deux comités de pilotage par an minimum

- ❖ Janvier : instance plénière de pilotage: analyse des résultats, validation des orientations et priorités annuelles.
- ❖ Juin : Instance des financeurs.
Validation des attributions de subventions aux opérateurs, pour les dispositifs co-instruits.

2014 Missions du CDPPEL

1/2

- ❖ ***Etablir et actualiser un diagnostic global*** des besoins des familles, de l' offre éducative et de soutien à la parentalité. Assurer une lisibilité aux familles.
- ❖ ***Fédérer l' ensemble des acteurs du département*** autour des enjeux éducatifs associant parents et enfants.
- ❖ ***Coordonner à l' échelon départemental*** la mise en œuvre et le suivi des dispositifs éducatifs et de soutien à la parentalité.
- ❖ ***Venir en appui méthodologique à la réforme des rythmes éducatifs***, sur les territoires.

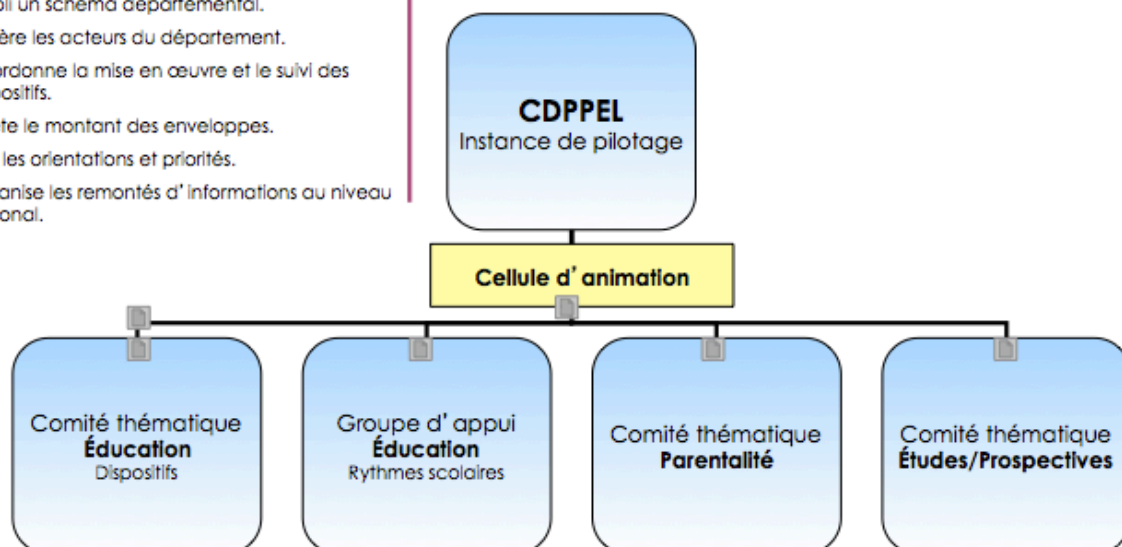
2014 Missions du CDPPEL

2/2

- ❖ **Fixer les orientations et les priorités d'intervention départementale** sur le champs de l'éducation et de la parentalité.
- ❖ **Soutenir les pratiques professionnelles.**
- ❖ **Arrêter le montant des enveloppes financières départementales** annuelles pour les dispositifs relevant de son champ de compétence.
- ❖ **Organiser les remontés d'informations départementales** au niveau du comité national de soutien à la parentalité.

Schéma d'organisation 2014

- Actualise un diagnostic départemental.
- Etabli un schéma départemental.
- Fédère les acteurs du département.
- Coordonne la mise en œuvre et le suivi des dispositifs.
- Arrête le montant des enveloppes.
- Fixe les orientations et priorités.
- Organise les remontés d'informations au niveau national.



MISSIONS

Cellule d'animation

- *Capitalise, analyse et diffuse l'information auprès des membres du CDPPEL.*
- *Assure les liens avec les instances nationales.*
- *Anime le schéma départemental.*
- *Assure la coordination des comités thématiques.*
- *Apporte un soutien aux référents des comités thématiques.*
- *Organise les comités de pilotage du CDPPEL.*

Pilotage:

DDCS : Charles Maurin

Caf du Rhône : Jean Pierre Grenier



Comités thématiques

MISSIONS

- *Mettre en œuvre les orientations et les priorités définies par le CDPPEL*, pour la thématique qui les concerne.
- *Assurer la conception et la diffusion des appels à projets*, l'instruction départementale des demandes de financements des opérateurs locaux dans le champ qui les concernent.(comités techniques)
- *Gérer les enveloppes financières dédiées.*
- *Produire une analyse territoriale et préparer les réunions du CDPPEL* en ce qui concerne leur thématique

Le comité thématique s'appuie sur des comités techniques pour la gestion des enveloppes financières

Le pilotage et l'animation sont assurés conjointement par la DDCS et la Caf du Rhône en collaboration avec les institutions et partenaires concernés par la thématique

Sauf pour le comité consacré au Groupe d'appui à la réforme des rythmes scolaires, celui-ci est piloté par l'éducation nationale et la DDCS



MISSIONS

Comité thématique Éducation

- *Soutenir l'implication des élus dans le pilotage des actions éducatives.*
- *Favoriser l'accès à l'autonomie de la jeunesse.*
- *Favoriser la qualification et la pérennisation de l'encadrement de la jeunesse.*
- *Favoriser la mixité de genre et l'égalité d'accès aux droits.*
- *Veiller aux complémentarités entre la fonction parentale et la posture des professionnels de l'éducation.*



MISSIONS

Comité thématique Groupe d'appui

- *Conseils aux communes volontaires sur l'élaboration des PEDT.*
- *Analyse des PEDT avant signature du DASEN et de la DDCS.*
- *Favoriser la mise en œuvre de la réforme des rythmes éducatifs, sur le département.*

Accompagnement des territoires demandeurs :

Plateforme téléphonique : Education nationale

Accompagnement de proximité : IEN

Conseils techniques : Caf - DDCS



MISSIONS

Comité thématique Parentalité

- *Réaliser et actualiser le diagnostic partagé de l' existant et des besoins en matière de soutien à la parentalité sur le territoire.*
- *Mettre en cohérence et articuler les dispositifs entre eux.*
- *Organiser l' équilibre territorial de l' offre de soutien à la parentalité.*
- *Mettre en œuvre un plan d' information et de communication auprès des familles et des partenaires.*
- *Programmer les financements des Clas- Reaap - médiation familiale – espaces rencontres...*



MISSIONS

1/2

Comité thématique Etudes / Prospectives

- *Analyser la mise en œuvre de l' offre départementale et ses effets sur les publics.*
- *Alimenter la réflexion et aider à la décision des membres du CDPPEL.*
- *Accompagner la créativité et l' innovation, sur le département.*

Conseil scientifique:

- Jacqueline COSTA-LASCOUX du CNRS.



MISSIONS 2014

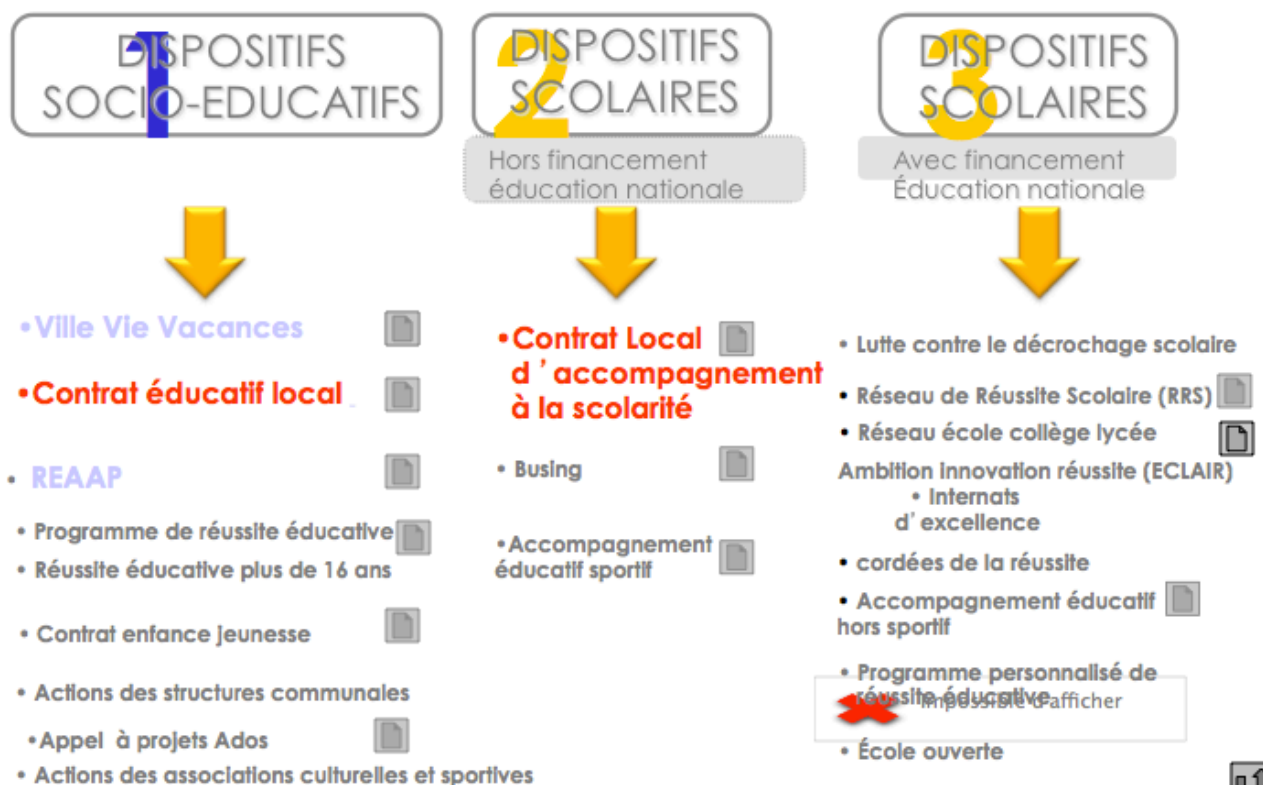
2/2

Comité thématique Etudes / Prospectives

- Réaliser le diagnostic qualitatif et quantitatif départemental des actions de soutien à la parentalité.
- Organiser une recherche/action universitaire sur la pertinence de l'offre départementale de soutien à la parentalité :
 - A partir des bilans des opérateurs.
 - A partir d'échanges/formatifs avec les opérateurs.
- Proposer un plan d'actions parentalité pour 2015.



Projet Éducatif Local



Ce fonctionnement permet à la fois d'harmoniser les programmations financières mais aussi d'envisager différemment le mille-feuille des dispositifs. De loin, en effet, on peut s'interroger sur les différences entre dispositifs et leur redondance, mais vu au plus près de l'action, chaque dispositif a ses spécificités et donc sa nécessité. L'une des limites de ce lieu partenarial tient bien à l'implication des niveaux décisionnels. Ainsi, le Préfet à l'égalité des chances change fréquemment dans le Rhône, néanmoins, l'ancienneté du pilotage et sa volonté de mise en cohérence permettent de maintenir une continuité dans le temps. L'articulation avec les collectivités locales reste plus difficile dans la mesure où la place des institutions CAF et Etat dans les comités locaux reste assujettie à la charge de travail de leurs représentants, ce qui pose des difficultés en particulier dans le lien aux élus du rural.

Le fait qu'il y ait une cellule d'animation co-portée par la CAF et la DDCS permet néanmoins d'asseoir et de garantir une vision départementale dans le temps, car elle a su constituer sa légitimité au fil de ces dernières années.

Echanges et débats

Cette première présentation a d'emblée fait débat autour des contradictions de l'action partenariale d'une part et de la question des échelles d'autre part. Ainsi, si l'une des difficultés est bien de voir se multiplier des comités départementaux, le risque est que ne s'y discutent que des questions financières. Sur la question des échelles, le dispositif de la région Rhône-Alpes sur les 16/18 ans montre bien qu'il y a des discussions avec l'Education nationale au niveau régional, mais qu'à l'échelle départementale, cela reste plus compliqué.

Les notions de réseau, de partenariat et de communauté éducative, Jean-Marc Berthet

Sous le partenariat peut se cacher quelque chose de très consensuel, un consensus qui viendrait gommer toutes les conflictualités alors même que c'est quand on accepte le conflit qu'on devient vraiment partenaires. Si l'on n'y prend garde, le terme partenariat, c'est le mot valise pour dire qu'on n'est d'accord sur rien mais qu'il ne faut surtout pas le dire !

1 - les types de partenariat

a) Pour les acteurs, le mot de « partenariat » pour recouvrir différents niveaux de sens

- un *niveau d'information* : expliquer ce qu'on fait à d'autre
- *le partenariat de communication* qui permet aux partenaires d'échanger entre eux. Celui-ci n'est pas toujours évident dans la mesure où les partenaires sont pris dans des systèmes de turn-over importants.
- *la concertation* où les différents partenaires se concertent entre eux et commencent à initier des apprentissages collectifs.
- le partenariat, au sens le coopératif, commence avec *la co-production*, lorsqu'on négocie et construit collectivement le contenu d'un projet. Cette dimension implique nécessairement l'approfondissement des apprentissages collectifs et donc du temps.

b) Le partenariat implique différents niveaux hiérarchiques qu'il faut arriver à distinguer

Le partenariat devient efficient lorsque les niveaux hiérarchiques sont bien décomposés : le terrain avec le terrain, les responsables hiérarchiques avec les responsables hiérarchiques, le politique avec le politique. Lorsque tout est mélangé, on tombe dans le partenariat de représentation, dans ce qu'on peut appeler la latéralisation des contrôles, on vient en réunion car il faut y être et bien vérifier qui de nos partenaires y est...

c) Les limites du partenariat

Mais le partenariat a aussi des limites objectives qu'il importe de souligner.

La première tient aux frontières à chaque institution. Cela pose donc la question de qui garantit le cadre des échanges entre partenaires et jusqu'où il est possible d'aller entre ces différents partenaires. Force est de constater aujourd'hui qu'il n'y a pas d'unité de commandement d'un éducatif local, et que chacun y va de sa volonté, les régions, les départements avec leurs projets éducatifs de département, les communes avec leurs PEL et leur PEDT aujourd'hui.

La seconde limite tient aux niveaux hiérarchiques propres à chaque institution. On peut repérer des formes de partenariat très informelles entre acteurs de terrain qui ne sont pas reconnues à un niveau hiérarchique supérieur. Inversement, des formes de partenariat existent au niveau des responsables hiérarchiques sans que le niveau des professionnels de terrain ne suive. Bref, le partenariat oblige chaque fois à une clarification des positionnements institutionnels des partenaires concernés.

Troisième limite repérable, c'est celle qui est relative aux lieux partenariaux eux-mêmes. Le meilleur gage d'un partenariat réussi reste bien celui qui garantit des lieux où les partenaires présents sont sur un relatif pied d'égalité et où les espaces de rencontre ne sont pas indifférenciés entre personnels de terrain et responsables hiérarchiques. A défaut, cela tourne au partenariat d'information ou de communication ou de représentation sans vraiment déboucher sur de la co-production.

Quatrième limite au partenariat, c'est celle qui est relative aux dispositifs partenariaux qui se pervertissent au fil du temps et qui font qu'on se rencontre pour parler de beaucoup de choses sauf d'éducatif. Il y a alors tout un travail à engager de réécriture du projet pour lever ces ambiguïtés. Pourtant, le partenariat est invoqué régulièrement comme sortie d'une relative panne de l'action que constitueraient différents phénomènes, décrochage, échec scolaire, ...

Cinquième limite, il manque parfois sur le terrain des partenaires lorsque les institutions ont moins de personnels disponibles. Comment décréter un partenariat avec des personnes déjà surchargées de travail par leur propre institution alors même que ce travail collectif demande du temps ?

d) Sortir de la représentation pour coopérer

Alors plutôt que de parler de partenariat et de ses limites, peut-être vaut-il mieux parler de coopération et de co-production.

Coopérer, c'est coproduire. Ce n'est que dans la coproduction qu'on devient partenaires, qu'on se met dans les choses et leur opérationnalité. Tant qu'on en reste au grand comité de pilotage, on risque de ne rien se dire et de n'être que dans la représentation de son institution.

2 - La question du réseau

a) La notion de réseau

Mais la notion de partenariat ne suffit pas à comprendre ce qui se trame, il faut y adjoindre une notion supplémentaire : celle de réseau. Le réseau par définition est beaucoup plus large que le

territoire. Si le territoire de la réussite éducative est celui de la commune, la notion de réseau permet de dépasser les frontières des territoires de chacune des institutions. La notion de réseau permet de mobiliser des ressources personnelles et professionnelles qui mettent de l'huile dans les rouages des institutions parties prenantes de la réussite éducative. Il permet aussi de penser différemment des configurations professionnelles qui ne cessent d'être changeantes (turn-over, congés maternités, maladie, problèmes d'agendas, etc.). Le réseau permet donc de faire des liens avec d'autres professionnels de manière formelle et informelle. Pour résumer, le partenariat reste formel, le réseau y rajoute la dimension informelle.

b) Du réseau au milieu

Un réseau s'exprime pleinement quand il devient un milieu, quand il produit des effets « milieu » et lorsque les effets « milieux » sont plus forts que le *turn-over* des partenaires... Pour Yves Grafmeyer⁵, un milieu est constitué de deux façons. D'une part, il dote les êtres sociaux de ressources et de dispositions héritées ou acquises, leur assigne une place au sein des rapports sociaux, délimite le champ de leur possible et orientent par là-même le cours de leur trajectoire de vie ; milieu professionnel, milieu social... D'autre part, un milieu est constitué des processus par lesquels se construisent, se distendent et se recomposent les liens interpersonnels qui situent chaque individu dans des configurations elles-mêmes inter-reliées de proche en proche, et porteuses d'effets spécifiques sur les manières de penser et d'agir...

3 - La communauté éducative

Pourquoi après près de trente ans de politiques éducatives locales, partenariales, aussi peu se transmet-il ? Aussi peu se trouve-t-il capitalisé ? Pourquoi a-t-on un mal fou à faire « milieu » ?

J'y vois plusieurs raisons

- Une division du travail intellectuel excessive pour la communauté éducative, avec un monde enseignant, de ce fait, en haut de cette division intellectuelle.
- Un réformisme et un « bougisme » permanent, de la part des institutions, qui lassent les professionnels.
- mais cette communauté est encore beaucoup trop hétérogène au regard d'une question : l'école qui ne cesse de hiérarchiser et séparer les métiers. Si on regarde une école ou un collège, on peut constater que les métiers y sont nombreux de l'enseignant au directeur, aux ATSEM, aux personnels de service, aux RASED, au médecin, infirmière, agents d'entretien... Quand et où ces acteurs se rencontrent-ils ?

Pourquoi cette communauté éducative peine-t-elle à se constituer ? Pour qu'une communauté se constitue selon Robert Esposito⁶, il lui faut une communauté de charges, celle-ci existe bel et bien c'est celle constituée sur la charge des difficultés scolaires et sociales de bon nombre d'élèves. La communauté ne se fonde pas sur du déjà-là, mais précisément sur quelque chose qui fait défaut au départ : le partage d'une charge, d'un devoir ou d'une tâche. Nous sommes en charge de notre avec, c'est-à-dire de nous. Il en résulte que la « *communitas* » est l'ensemble des personnes unies non pas par une "propriété", mais très exactement par un devoir ou par une dette ; non pas par un "plus" mais par un "moins", par un "manque", par une limite prenant la forme d'une charge, voire d'une modalité défective, pour celui qui est « affecté » à la différence de celui qui en est "exempt" ou "exempté".

⁵ Grafmeyer Y., *Habiter Lyon. Milieux et quartiers du centre-ville*, Paris, CNRS Éditions/PPSH Rhône-Alpes, 1991

⁶ Esposito R., *Communitas : origine et destin de la communauté*, trad. de Le Lirzin N., PUF, coll. « Les Essais du Collège international de philosophie », 2000

Le problème, c'est : où parle-t-on de cette communauté de charge et comment ?

Pour conclure

Il est dit souvent qu'il faut généraliser les expériences, on pourrait par exemple généraliser l'expérience du réseau PEL présentée précédemment, mais les expériences ne sont pas généralisables. Car elles sont uniques, et c'est leur unicité qui fait leur réussite. Pourquoi ? Pour une raison simple, les expériences qui produisent des effets milieux produisent aussi un savoir tacite intransmissible. Le savoir tacite ne se transmet pas, au contraire du savoir explicite. Alors que faut-il faire ? Continuer le travail collaboratif pour faire milieu, produire du savoir explicite pour capitaliser sans s'illusionner sur la limite de la communicabilité du savoir implicite.

Echanges et débats

Le débat a alors glissé vers le partenariat avec l'Education nationale, certains estimant que cette dernière attendait surtout des partenaires de jouer un rôle de prestataire. D'autres estimant, que l'Education Nationale avait tendance à s'appuyer sur ses partenaires lorsqu'il s'agissait d'abord d'aller chercher des financements, d'autres encore estimant que l'Education nationale avait encore beaucoup de mal à accepter la notion de co-pilotage (mais les collectivités locales l'acceptent-elles plus facilement ?).

Sur les questions de généralisation des expérimentations, certains ont fait remarquer que reconnaître cela était particulièrement anxiogène pour les élus, que ces derniers attendaient un cadre bien posé et rassurant et que justement ils tendaient à vouloir dépersonnaliser les effets milieux car ces derniers sont souvent redoutés par les institutions. Ainsi, les fonctionnaires, qu'ils soient de la fonction publique d'Etat ou de la territoriale peuvent très bien se retrouver sur d'autres postes à déployer d'autres compétences thématiques, ce qui nuit à ces effets milieux.

Il a été rappelé que dans les liens des collectivités à l'Education nationale, celles-ci devaient encore progresser sur le sens et les contenus qu'elles proposent. Bien souvent, elles se contentent d'une offre d'activités qui, suivant les lieux où elles se déroulent, peuvent vite heurter le monde enseignant. Les débats homériques autour de la salle de classe qui appartiendrait aux enseignants alors même que les locaux appartiennent aux collectivités, en témoignent aisément. De manière similaire, du côté de l'éducation populaire, sa légitimité à intervenir se pose, car derrière se jouent des rapports de pouvoir autour de la bonne forme pédagogique.

Concernant, enfin, la présentation du comité départemental du PEL et sur la notion de co-pilotage, il a été relevé que certaines opérations (Cordées de la réussite, Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration..) se mettent en œuvre avec un co-pilotage régional Préfet de région (SGAR/DRJSCS) et les deux recteur/trices d'académie. Ces instances ou leurs comités techniques associent aussi les partenaires départementaux (DSDEN et DDCS/Préfecture) et territorial. Il a été redit que le niveau régional se trouvait en proie à une difficulté : piloter cette échelle à cheval sur deux académies. C'est pourquoi, sur certains dispositifs, la question du pilotage n'est même plus évoquée : le pilotage se faisant à distance, on laisse le territoire local s'en emparer.



3

Quelle évaluation ?

La dernière séance, centrée sur la question du pilotage et de l'évaluation a permis de montrer l'évolution et l'enchevêtrement des modèles de gouvernement des politiques éducatives, ainsi que les tensions entre le contrôle et l'évaluation de ces politiques. Derrière ces questions, c'est l'objectif d'égalité qui demanderait sans doute à être remis en avant et porté politiquement.

Pilotage et évaluation

Exposé d'introduction de Jean-Marc BERTHET

Gouvernement, gouvernance, gouvernement à distance

Piloter, c'est gouverner, mais les modes de gouvernement changent et s'ils changent, c'est aussi pour une raison forte : l'Etat n'a plus le monopole de la dépense éducative, la part des collectivités locales approche les 27% aujourd'hui. Cela oblige l'Etat à changer son mode de gouvernement.

Derrière se jouent des modes de gouvernement différenciés. Si l'on veut simplifier, on pourrait dire qu'en trente ans, nous sommes passés de politiques qui fonctionnaient sur le modèle de la loi à des politiques qui sont passées au modèle du contrat, puis à des politiques qui sont gouvernés aujourd'hui de plus en plus à *distance*. Je reprends là les termes d'un article de Renaud Epstein paru dans la revue Esprit en novembre 2005⁷. Cela pourrait donner un modèle suivant : gouvernement - gouvernance - gouvernement à distance qui s'imbriquerait dans le temps sans qu'un terme ne se substitue à un autre et qui expliquerait les difficultés dans lesquelles nous sommes aujourd'hui :

1. une première période qui correspond au gouvernement : l'Etat pilote, le local suit et se tait : cela dure très longtemps et se transforme dans les années 1980 avec la décentralisation et l'outil contractuel comme outil juridique du développement local.
2. Une deuxième période avec la mise en œuvre de politiques contractuelles : la gouvernance. Que veut dire ce terme ? Qu'il s'agit d'associer les différents pilotes dans un système pluridimensionnel et à multi-niveau de pilotage. Qu'il n'y a donc plus vraiment de pilote mais bien un co-pilotage ou des co-pilotages qui correspondent à autant de contrats, c'est le début de l'illisibilité du système dans lequel nous sommes encore...
3. Puis, à partir du milieu des années 2000, une forme de recentralisation. Epstein l'exemplifie à travers la construction de l'ANRU et ce qu'il appelle le passage aux agences, et dit que nous avons vécu un ternaire loi, contrat, agence, que je reformule par des modes de gouvernement. A partir du milieu 2000, donc, se met en place dans certains modes de financement un gouvernement à distance. Celui-ci se caractérise par des formes de recentralisation, de développement d'une mise en concurrence des territoires ou des acteurs entre eux sur fond de baisse des enveloppes financières et par une attention accrue à l'évaluation comme nouvel outil du pilotage du gouvernement à distance.

Que veut dire cette idée de gouvernement à distance ? On sort de la gouvernance, et donc des pluri-partenaires pour revenir à la notion de gouvernement. Chaque institution reprend ses ressources financières et les gère seule, sans prendre forcément l'accord des autres. Cela veut dire aussi tout simplement, que certains financeurs, dont l'Etat, n'ont plus les moyens du co-pilotage... Ou pour le dire encore autrement, qu'ils n'ont plus les moyens humains d'être associés dans la démultiplication des scènes locales qui se sont développées tout au long du modèle contractuel et pour lesquels nous tentons en vain de retrouver une unification à travers un optimum territorial, qui je le redis, n'existe sans doute pas. Lors de la présentation du comité départemental du PEL et de la parentalité à la dernière séance, la première question des autres collègues de l'Etat était quel moyens humains avez vous pour vous inscrire dans les partenariaux locaux ?

De façon similaire, l'an passé, dans le groupe partenariat des acteurs de terrain, un CPE de lycée professionnel ne cessait de dire que pour lui, la question du territoire communal pour penser les

⁷ EPSTEIN R., *Gouverner à distance. Quand l'État se retire des territoires*. Revue Esprit, Novembre 2005, *Des sociétés ingouvernables ?*

politiques éducatives n'avait pas de sens car le périmètre de recrutement de ces élèves était beaucoup plus vaste. Du coup, faire appel à des partenaires locaux pour venir remédier aux difficultés scolaires de ces élèves relevait de la gageure... Nous avons un peu le même problème avec le programme de réussite éducative expérimental pour les 16-18 ans en région Rhône-Alpes. Ce qui montre bien que se joue des formes de pilotage interterritorial et que c'est vers cela qu'il faudrait peut-être avancer... Derrière ce triptyque gouvernement, gouvernance, gouvernement à distance, je ne dis pas qu'on passerait de l'un à l'autre, je dis qu'aujourd'hui les trois sont imbriqués et c'est ce qui rend le pilotage compliqué... Il se joue aussi un rapport particulier des financeurs aux associations qui peuvent porter des dynamiques éducatives locales.

On pourrait simplifier en disant que s'est mis en place un nouveau triptyque dans le temps : subvention, appel à projet, marchés publics. Mais, je pense que l'on va rester dans ces formes d'imbrication, sans qu'un modèle unique celui du marché public qui serait la pente ne se dégage vraiment totalement.

De la même façon que l'on trouve le triptyque autour du gouvernement imbriqué, on pourrait dire qu'il en va de même de ce nouveau triptyque, c'est à dire que si on l'on va sans doute de plus aller vers les marchés publics (et certaines collectivités se posent de plus en plus cette question tant sur la politique de la ville que sur la politique de réforme des rythmes scolaires), il semble important de pouvoir garder ces trois modes de financement du local ensemble et surtout de les adapter au mieux en fonction des interventions associatives pour en particulier garder l'aspect expérimental que seule la subvention peut permettre aujourd'hui.

La place de l'évaluation dans le pilotage des politiques éducatives locales

On peut s'appuyer sur les interventions d'Alain Bollon⁸, spécialiste de l'évaluation en éducation. Tout d'abord évaluer, c'est bien juger de la *valeur*, et donc des plus-values, c'est donc aussi un moyen de valoriser ce qui se fait. Mais les *valeurs*, ou les finalités d'un projet, c'est toujours l'inatteignable, ce qu'on vise, l'idéal, l'utopie (« l'égalité », la « fraternité ») qu'on ne touchera jamais.

Il n'y a donc pas forcément de mesure en évaluation mais bien des comparaisons. Evaluer c'est produire de la valeur, noter, c'est produire de la norme. Par exemple, faire passer un test une fois à des enfants, c'est du contrôle, évaluer c'est leur faire passer deux fois le même test. Qu'ont-ils gagné ? Ont-ils compris le trajet qui leur a fait gagner quelque chose... C'est donc la maîtrise du travail effectué qui rend autonome et pas le résultat.

Evaluer, c'est aussi comparer un idéal avec une réalité et porter un jugement sur la qualité de la différence. Pour évaluer, il nous faut un point de départ, un T0, et un point d'arrivée, un T1. A l'évaluation, il faut toujours deux prises. L'évaluation, c'est regarder du côté des traces et des changements laissés et opérés entre le T0 et le T1. Donc évaluer, c'est dire la valeur d'un changement. Evaluer, c'est rentrer dans le projet de l'autre, sinon, on reste dans le contrôle, c'est à dire qu'on se place dans une posture en extériorité, et que par là même on impose et ses critères et ses indicateurs d'évaluation. C'est la raison pour laquelle, au-delà des critiques de l'évaluation qui sont nombreuses, la seule critique de l'évaluation qui vaille est de dire que si l'évaluateur impose ses critères aux évalués, il est dans le contrôle...

C'est à travers la notion de projet que la question de l'évaluation arrive dans les questions éducatives... et du coup cela pose la question de l'articulation des projets entre eux et donc des projets d'établissements qui doivent être associés aux projets de territoire... Cela pose la question des cadres au sens d'encadrement des systèmes éducatifs qui doivent à la fois tenir le contrôle (car il

⁸ Lire par exemple l'intervention d'Alain Bollon à la journée d'étude de PRISME au CNAM le 12 Février 2014 – « Quels pilotages éducatifs pour quelles politiques de territoires ? », en ligne [url : <http://www.prisme-asso.org/spip.php?article8275>]

en faut, il y a des choses non négociables) et l'évaluation, c'est à dire accompagner la démarche d'évaluation. Ce qui fait que l'accompagnement doit être déconnecté du contrôle, ce qui, est particulièrement compliqué lorsque le contrôleur et l'évaluateur sont la même personne. Alors, pour introduire au débat, je voudrais revenir sur vos postures professionnelles à travers deux questions :

- Finalement, dans quel type de pilotage êtes-vous ?
- A quoi vous sert l'évaluation dans ce pilotage ?

Synthèse des échanges

Stéphane Kus, reprenant les travaux de Marceline Laparra⁹, a ensuite insisté sur l'invisibilité de certaines formes d'actions difficilement évaluables et l'importance de mieux visibiliser ces processus pour éviter des situations qui tendent à construire une origine de la difficulté chez l'élève alors qu'elle est co-construite dans la relation éducative. La production des inégalités commence bien souvent dans la difficulté à mettre au jour ces constructions.

Puis les échanges ont d'emblée abordé la question du contrôle et de l'évaluation pour dire finalement que les positions des institutions étaient bien dans les deux modes avec deux logiques différentes : lorsque les financeurs imposent leurs indicateurs ou lorsque les évalués imposent les leurs. D'ailleurs, les institutions attendent-elles vraiment des évaluations ou ne se contentent-elles pas seulement de bilans, comme si finalement on ne savait pas vraiment ce que l'on devait attendre de l'évaluation ?

Pour d'autres participants, l'évaluation, vue du terrain et des associations n'est qu'une des manières de justifier les financements demandés, on se trouve donc bien souvent dans des formes d'auto-évaluation un peu biaisées, où ce qui va mal n'est pas forcément dit. Pour d'autres encore, la question reste d'abord ce que l'on regarde dans le cadre des bilans, de l'évaluation ou du contrôle, s'agit-il de la dépense et des moyens ou s'agit-il vraiment des effets sur les publics ? Ainsi, il a été rappelé qu'avant que la CNAF ne lance son expérimentation jeunesse, une enquête avait été faite en direction des jeunes et des familles, qui avait sérieusement perturbé les parties prenantes du côté des professionnels mais les avaient obligé à avancer dans leurs pratiques.

Même ce type de rapport aux publics reste controversé entre les participants car il pose des questions méthodologiques difficiles entre demander l'avis à des publics bénéficiaires ou évaluer ce qui est produit dans les actions qui leur sont destinées.

D'autres questions se posent encore : comment évaluer qualitativement et ne pas se contenter de mesures chiffrées et de fétichisation du chiffre ? Évalue-t-on le droit commun alors même qu'on passe beaucoup de temps et d'énergie sur l'évaluation de politiques exceptionnelles ? Mais c'est la question politique sur laquelle les participants se sont entendus. En définitive, s'agit-il vraiment d'une question de critères et d'indicateurs qui seraient négociés entre toutes les parties prenantes de l'évaluation ou ne s'agit-il pas plutôt d'une très grande difficulté à afficher de véritables objectifs politiques dans les politiques publiques menées. Ainsi, peut-on vraiment évaluer ce qu'il en est des inégalités et de leurs réductions alors même que ce n'est que très rarement posé comme objectif politique localement.

Cette question se repose sous une forme un peu différente lorsque les évaluations servent à se demander si le financeur se doit de continuer à financer des actions ou pas. Le contexte politique local va largement influencer sur la décision finale. Enfin, certains ont rappelé que si la culture technique de l'évaluation s'était diffusée du côté des collectivités locales, elle n'échappait pas à sa

⁹ voir par exemple : LAPARRA M., *Les ZEP, miroir grossissant des évolutions et contradictions du système éducatif français*, Revue Française de Pédagogie 2011/4 (n° 177), *La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ?*, ENS Editions

mise en communication et donc, parfois, à son instrumentalisation politique.

Synthèse des travaux de groupe

Les participants se sont partagés en deux groupes pour réfléchir sur leurs pratiques d'accompagnement à l'évaluation et au pilotage avec d'un côté l'Académie de Lyon et de l'autre l'académie de Grenoble.

En synthèse pour Lyon :

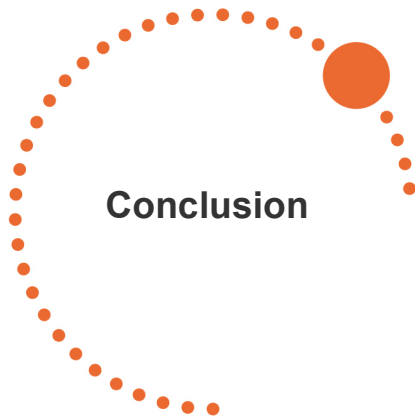
- *question du pilotage entre le technique et le politique dans les institutions : comment mieux légitimer les techniciens par le politique ? La commande d'évaluation n'est jamais vraiment définie politiquement, c'est aussi la raison pour laquelle on se trouve plus dans le contrôle.*
- *le constat est fait qu'il n'y a pas vraiment encore de culture commune sur l'évaluation ce qui explique aussi sa faible mise en œuvre.*
- *La questions des instances partenariales : comment distinguer les comités de pilotage des comités d'évaluation ?*
- *Peu de moyens tant humains que financiers sont consacrés à ces sujets d'évaluation.*
- *La tension entre évaluation par un tiers extérieur ou l'auto-évaluation n'est pas toujours levée sur les terrains : du coup qui construit vraiment l'évaluation ?*
- *A quoi sert l'évaluation ? Aujourd'hui, elle glisse bien souvent du côté de l'efficience et moins de l'efficacité.*
- *Le contrôle et l'évaluation ne sont pas incompatibles mais plutôt que de regarder en arrière, ne pourrait-on pas aller vers de la prospective et de l'anticipation ?*
- *Plutôt que d'aller vers des guides de bonnes pratiques, ne pourrait-on proposer des guides de pratiques inspirantes pour éviter la modélisation ?*

Pour Grenoble :

- *L'évaluation oblige à réintégrer le niveau politique dans son suivi : un échange entre le technique et le politique est alors nécessaire pour éviter le pilotage à vue.*
- *Cela pose des questions de méthode : comment faire pour que le comité de pilotage soit efficace et pas seulement une chambre d'enregistrement ?*
- *Le niveau politique est-il même intéressé par ces questions ?*
- *Bien souvent la légitimité du pilotage se fait par le poids financier des institutions engagées, ce qui n'est pas forcément la bonne approche.*
- *L'un des enjeux de l'évaluation est bien de rechercher collectivement la plus-value de ce qui est fait.*
- *Il reste important de repartir des valeurs, de leur traduction pour retrouver du sens*
- *Le peu de commande politique peut placer les professionnels en limite de loyauté vis-à-vis de leurs institutions, tant ils sont mal mandatés par celles-ci.*
- *Il reste flagrant que lorsqu'on ne sait pas vraiment quoi évaluer, on va demander aux publics ce qui s'est passé en leur faisant porter des choses qui renvoient d'abord aux limites des institutions !*

Conclusion

- Le rapport au politique est une véritable difficulté surtout sur les questions éducatives où bien souvent les élus à l'éducation ne sont pas forcément les mieux positionnés dans la hiérarchie politique locale. Du coup, les techniciens peuvent avoir le sentiment de se trouver dans de l'auto-mandatation alors même qu'ils devraient être mandatés. Mais jouent-ils vraiment leur rôle dans le rapport au politique ?
- Les méthodes, les théories et les postures de l'évaluation ne sont pas aujourd'hui stabilisées dans la mesure où coexistent quatre grandes sources de production d'évaluation qui ne sont pas forcément compatibles entre elles : celle défendue par la Société Française d'Evaluation, celle défendue par l'école des Economistes de Paris, celle défendue par la cour des Comptes et enfin celle défendue par les corps d'inspection. Derrière, les méthodes se différencient. Ainsi, si l'on doit produire un projet et l'évaluer, faut-il partir du diagnostic sur les besoins ou des valeurs ?
- D'emblée, la question de l'évaluation pose un rapport complexe aux temporalités. Que ce soit la temporalité bien spécifique du politique dans lequel le portage technique de l'évaluation doit se glisser mais que ce soit aussi du côté des temps même de l'évaluation : regarde-t-on en arrière, en avant ou en continu ?
- L'objectif de lutte contre les inégalités, quelles qu'elles soient, devrait rester un objectif central. Est-il vraiment toujours politiquement porté sur les territoires ?



A l'issue de ce nouveau séminaire « Questions vives du partenariat et réussite éducative », différents points de synthèse peuvent être proposés.

Tout d'abord, les différents échanges relatifs aux partenariats éducatifs locaux posent d'emblée la question de l'échelle territoriale visée et donc de la recherche d'une improbable bonne échelle pour piloter les politiques éducatives locales. Suivant son positionnement institutionnel, suivant sa mission, suivant les publics qu'il vise ou qu'il touche, chaque participant tend à se demander quelle pourrait être cette bonne échelle. De fait, celle-ci n'est jamais donnée a priori puisqu'il n'existe nulle unité de commandement des politiques éducatives locales aujourd'hui. L'échelle de mise en œuvre de la cohérence des politiques locales ne peut donc être que le fruit d'intentions locales, de velléités de coordination, de tentatives de constituer des effets de milieux professionnels qui en garantissent le bon fonctionnement. Ainsi, si pour le niveau primaire, l'échelle de la commune fait sens pour tous, dès que l'on monte en tranche d'âges, la question se complexifie pour atteindre une somme d'acteurs extrêmement différents lorsque l'on aborde les publics de plus de 16 ans. Néanmoins, l'exemple du Rhône montre comment en se stabilisant sur la durée, un pilotage inter-institutionnel est possible, favorisant la prise en charge des nouveaux dispositifs sur la durée.

Autre sujet relatif aux lieux partenariaux existants, c'est le contenu des échanges qui les structurent. Bien souvent, il a été pointé à quel point les enjeux financiers, organisationnels et interinstitutionnels prenaient le pas sur des débats qui poseraient à nouveau frais la question du sens éducatif en général et la manière dont on peut œuvrer concrètement dans la lutte contre les inégalités quelles qu'elles soient, de façon plus particulière.

Dans les liens entre l'Éducation nationale et ses différents partenaires, certains ont pointé les dérives possibles : comment éviter la sous-traitance que tendrait à faire porter l'Éducation nationale sur ses partenaires potentiels ? De façon similaire, sur un territoire, la tension financière croissante pose une question redoutable aux associations partie prenantes des politiques locales : comment coopérer et faire partenariat en situation de concurrence ?

Ce sont donc les types de pilotage qui doivent être reposés à nouveaux frais. Ces derniers prennent trois formes qui s'imbriquent aujourd'hui dans les politiques éducatives locales : de gouvernement, lorsqu'une institution suit de près les moyens financiers qu'elle engage dans ses politiques, de gouvernance, lorsqu'un accord pluri-partenarial est construit pour renforcer les cohérences des différents porteurs de ces politiques, et enfin de gouvernement à distance lorsque l'institution concernée n'a pas vraiment les moyens du pilotage local de sa politique.

Trois questions peuvent alors être posées en guise de conclusion :

- Comment les acteurs, dans leur métier et en inter-métiers, peuvent-ils influencer sur la décision politique et la fortification du portage politique et institutionnel pour gagner en cohérence locale ?
- Comment renforcer la capacité d'évaluation sans qu'elle ne fasse porter sur les publics les questions auxquelles les institutions ne savent pas répondre et sans qu'elle ne devienne un simple instrument de communication du politique ?
- Comment enfin, revenir à la question du sens, des finalités, et donc des principes partagés qui pourraient sans doute permettre de relire de façon plus exigeante les objectifs donnés aux politiques éducatives locales, en réfléchissant à la manière dont ces principes peuvent s'incarner dans le réel ?

Jean-Marc Berthet



Il nous a semblé important de mettre ici ce texte de Véronique Laforets parce qu'il nous outille pour penser la nécessaire et difficile articulation entre dispositifs spécifiques et institutions de « droit commun » pour relever les défis éducatifs d'aujourd'hui.

Institutions et Dispositifs, Véronique Laforets

A quelles conditions un dispositif peut-il produire du changement dans une institution ?

Une lecture sociologique de l'articulation entre les institutions et les dispositifs, un regard sur les partenariats que les dispositifs invitent à construire, notamment dans le cadre de l'éducation prioritaire.

Texte de l'intervention de Véronique Laforets (sociologue, doctorante au laboratoire LLS (Langages, Littératures, Sociétés) de l'Université de Savoie) à la formation « Piloter en éducation prioritaire » le 26 mars 2014.

D'un point de vue sociologique, une institution fait référence à un programme :

Il existe de nombreuses définitions de l'institution, mais le plus souvent celle-ci est définie comme un tout comprenant un programme et une organisation. Le programme institutionnel est ce qui est intégré par l'ensemble des acteurs de l'institution (les professionnels, les usagers...). Il n'a pas besoin d'être explicité, il est porté par chacun. Pour reprendre l'exemple proposé par Gilles Herrerros¹⁰, le programme institutionnel de l'hôpital repose sur le soin qui structure, organise, hiérarchise les relations, justifie et distribue les tâches. Les médecins fondent leur autorité sur l'expertise médicale; les personnels soignants sont dévoués aux médecins et aux malades ; les patients sont confiants dans le savoir des médecins, reconnaissants envers les soignants. En cas de doute ou de problème particulier, c'est le programme de soin qui permet de réguler les urgences, les priorités, etc. Lorsque ce programme n'est plus reconnu ou dépassé par les évolutions sociétales, l'institution est mise en difficulté. C'est le cas lorsque le patient trouve de l'expertise sur Internet, doute des choix thérapeutiques, ou a des exigences autres que celles du soin (hôtelières, relationnelles...). Lorsque les infirmières, ou plus récemment les sages-femmes, revendiquent une considération propre à leur statut indépendamment de celui des médecins, ou encore lorsque les « usagers », qui ne sont plus autant « patients », saisissent la justice pour que soient jugées les éventuelles erreurs médicales.

L'école et la famille sont deux institutions directement concernées par la Réussite éducative

La transmission des savoirs constitue le fondement programmatique de l'école et a longtemps régulé les rapports des différents protagonistes, selon un ordre admis par tous. Aujourd'hui ce programme ne suffit plus à fonder l'autorité des enseignants, les familles développent des pratiques consuméristes, et la violence ou le désinvestissement d'une partie des élèves témoignent qu'ils vivent l'école comme un lieu de ségrégation et non d'émancipation. De manière très marquée sur certains territoires, la transmission des savoirs devient anecdotique. Il en est de même pour l'insti-

¹⁰ HERREROS G., *Les projets de réussite éducative. Analyses latérales*. Rapport de séminaire. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, INRP, 10/2008

tution familiale. On ne peut plus aujourd'hui parler de « la » famille, les séparations et recompositions familiales obligent à considérer « les » familles dans leur diversité. Sans compter que pour un nombre grandissant d'entre elles, l'exercice de la parentalité est handicapé, voire rendu impossible par leurs conditions sociales de vie (chômage de longue durée, horaires de travail décalés, insécurité économique, vécu discriminatoire qui brouille le lien aux collectifs...).

L'affaiblissement des programmes institutionnels entraîne des dérives et des crispations organisationnelles, les institutions se rigidifient autour de fonctionnements sans lien avec l'objet poursuivi et sans plus pouvoir assurer leur fonction en matière de production du collectif. On assiste alors à l'externalisation de la gestion des difficultés et/ou à l'apparition d'autres formes de configuration pour que perdure le lien entre les personnes et les institutions, notamment au travers de dispositifs.

Les dispositifs arrivent dans le champ des politiques publiques et de l'intervention sociale avec la décentralisation ; nombre d'entre eux, telles les "Missions locales" font suite aux rapports Schwartz, Bonnemaïson et Dubedout¹¹.

Un dispositif vise à faire face à l'urgence, à dépasser les contraintes organisationnelles

Il a vocation à être une instance d'adaptation des institutions à l'évolution de leur environnement et aux spécificités des publics, voire aux nouveaux publics¹². Le dispositif permet à l'institution de descendre en singularité, il est indissociable de la notion d'individu et de territoire. Par essence un dispositif est hétérogène, expérimental et fragile. Dans le cas des programmes de réussite éducative, l'enjeu n'est pas tant le programme (avec des contenus à dispenser et des objectifs normés à long terme en matière éducative), mais de mettre à disposition des enfants, des jeunes et des familles des espaces d'attention et d'écoute, générateurs de relation avec les institutions en charge d'éducation. Il s'agit de démultiplier les prises, les liens, les ponts, les fils par lesquels leur existence sociale se maintient, de faire perdurer ou retisser des attaches à partir desquelles la personne pourra se réaccorder à ce qui fait société. Les dispositifs ne s'opposent pas aux institutions. Ils sont davantage à voir comme des étayages qui permettent une certaine adaptation des institutions. Mais ceci à plusieurs conditions :

- Que les dispositifs ne s'institutionnalisent pas eux-mêmes, par exemple en se dotant de programmes spécifiques ou en se bureaucratisant à leur tour.
- Qu'ils ne se superposent pas aux institutions.
- Qu'ils ne se fassent pas absorber ou annexer par une ou des institutions, notamment en sous-traitant leurs difficultés.

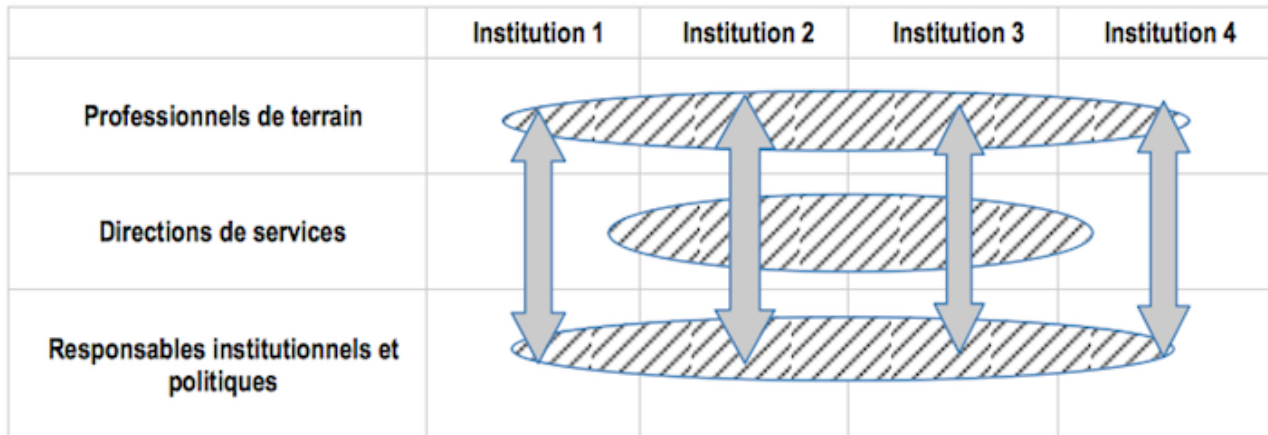
Dans chaque institution, plusieurs niveaux d'action coexistent et s'articulent

On peut très schématiquement distinguer l'action de terrain, celle des responsables de service et plus généralement des hiérarchies, et le niveau politique. La notion de partenariat est souvent pensée au niveau du terrain. Les professionnels des différentes institutions sont encouragés à monter des projets, à conduire leur action en complémentarité de celles des autres sur les territoires. Dans le cadre des programmes de réussite éducative, c'est mettre en lien et en intelligence l'action de l'aide sociale à l'enfance, de l'école, des CCAS, des communes ou des associations, etc. Or, on constate rapidement que la bonne volonté des acteurs de terrain ne suffit pas. Ils ont l'impression de faire du sur-place, de passer une énergie considérable pour ne pas produire grand-chose, de ne pas être soutenus par leur institution, ou devoir recommencer dès que l'un ou l'autre des professionnels quitte son poste et est remplacé. Pour qu'un partenariat produise, il est néces-

¹¹ 1981 : Rapport Schwartz : « L'insertion sociale et professionnelle des jeunes ». 1982 : Rapport Dubedout : « Ensemble, refaire la ville ». 1983 : Rapport Bonnemaïson : « Face à la délinquance : prévention, répression, solidarité »

¹² Ce passage prend appui sur les travaux de Jacques Ion et Bertrand Ravon. Ion J., Ravon B., « Institutions et dispositifs », dans ION J., *Le travail social en débats*, Paris, La Découverte, 2005, p. 71-95.

saire que les trois niveaux fonctionnent en interne de chacune des institutions et entre les institutions. Que les problèmes/projets/diagnostics relevés par les professionnels de terrain soient relayés et traités par leurs hiérarchies respectives et fassent ensuite l'objet d'un positionnement institutionnel et politique, et que des relations existent entre les hiérarchies et entre les espaces politiques de chacune des 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.



D'où l'importance, en ce qui concerne le pilotage, de ne pas se contenter de ce qui se passe sur le terrain mais de veiller dans le même temps à tenir de manière stratégique l'intérieur et l'extérieur de chacune des institutions, de trouver des modes d'élaboration et de régulation entre le terrain et les hiérarchies, entre les hiérarchies et les responsables institutionnels et/ou politiques, de même que des modes de régulations interinstitutionnels à chacun des trois niveaux. Dit autrement, piloter, c'est coordonner l'aval et exiger de l'amont qu'il se positionne sur les questions qui remontent du terrain.

Sans ce double mouvement, les dispositifs ne produisent pas de changement. Si l'on prend l'exemple du décrochage scolaire, on peut concevoir et utiliser des dispositifs pour en gérer les conséquences, mais il y a fort à parier que rien ne changera vraiment si ces dispositifs ne sont pas utilisés dans le même temps pour travailler ensemble à identifier et agir sur les causes, en modifiant les pratiques et les organisations de travail dans chacune des institutions.



Cette liste de sigles ne se veut pas exhaustive mais reprend uniquement les sigles mobilisés dans le texte de ce rapport.

Education nationale

Fonctions :

DASEN : Directeur Académique des Services de l'Education Nationale
 IA : Inspecteur d'Académie devenu DASEN
 IEN : Inspecteur de l'Education Nationale
 CPC : Conseiller Pédagogique de Circonscription
 CPE : Conseiller Principal d'Education
 APS : Auxiliaire Prévention Sécurité
 CMP : Centre Médico-Psychologique

Structures :

DSDEN : Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale
 IA : Inspection Académique devenu DSDEN
 CAREP : Centre Académique de Ressources pour l'Education Prioritaire
 CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique (devient le réseau CANOPE en 2014)

Dispositifs :

EP : Education Prioritaire, appellation générique de la politique visant à attribuer des moyens supplémentaire pour les établissements scolaires situés dans un environnement défavorisé
 ZP puis ZEP : Zone Prioritaire (1981) puis Zone d'Education Prioritaire. Coexiste avec les REP à partir de 1999 jusqu'en 2006.
 REP : Réseau d'Education Prioritaire (1999-2006, redevient l'appellation des réseaux en septembre 2014 : REP et REP+)
 RRS : Réseau de Réussite Scolaire (Réseau de niveau EP2 ou EP3, de 2006 à 2014, remplacé par REP)
 RAR : Réseau Ambition Réussite (Réseau de niveau EP1, de 2006 à 2011, remplacé par ECLAIR)
 ECLAIR : Ecoles Collèges Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (de 2011 à 2014, remplacé par REP+)

Autres Institutions

ACSE : Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des chances (de 2006 à 2014, intégré en 2014 au CGET)
 ANRU : Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine (2004)
 CGET : Commissariat Général à l'Egalité des Territoires (créé en 2014 : regroupe l'ACSE, le SG-CIV et la DATAR)
 DRJSCS : Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale

DDCS : Direction Départementale de la Cohésion Sociale

CNAF : Caisse Nationale des Allocations Familiales

CAF : Caisse des Allocations Familiales

SG-CIV : secrétariat général du Comité Interministériel des Villes (de 2009 à 2014, intégré en 2014 au CGET)

DIV : Délégation Interministérielle à la Ville (1988 remplacé par le SG-CIV en 2009)

FAS : Fonds d'Action sociale pour les travailleurs musulmans d'Algérie en métropole et pour leur famille(1958), devient le FASTIF (en 1983) : Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leur famille. Remplacé par le FASILD en 2001

FASILD : Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations (de 2001 à 2006, puis intégré à l'ACSE)

Dispositifs

AEPS : animations éducatives périscolaires pour enfants étrangers et d'origine étrangère mises en place par le FAS (1990), abrogées et remplacées en 2000 par le CLAS

ARVEJ : contrat d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (1995)

ASV : Atelier Santé Ville (2001)

CATE : contrat d'aménagement du temps de l'enfant (1990)

CE : Contrat Enfance (dispositif de la CAF 1988-2006)

CEJ : Contrat Enfance Jeunesse (dispositif de la CAF, remplace le CE et le CTL depuis 2006)

CEL : Contrat Educatif Local (1998)

CLAS : Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (1992)

CLS : Contrat Local de Sécurité (1997)

CLSPD : Conseil Local de Sécurité et de Prévention de la Délinquance (2002)

Contrats Bleus : activités sportives et culturelles sont mises à disposition des écoles élémentaires en dehors du temps scolaire, sans lien avec ce dernier (1987)

CTL : Contrat Temps Libre (dispositif de la CAF, 2000 intégré au CEJ en 2006)

CUCS : Contrat Urbain de Cohésion Sociale (2007)

DSQ : Développement Social des Quartiers (1982 remplacé en 1993 par les contrats de ville)

DSU : Développement Social Urbain (depuis 1988) désigne la politique de la Ville

GPV : Grand Projet de Ville (1999)

ORU : Opération de Renouvellement Urbain (?) repris en main par l'ANRU en 2005

PEL : Projet Educatif Local (1998)

PLCD : Plan de Lutte Contre les Discriminations (2001)

PRE/DRE : Programme/Dispositif de Réussite Educative (2005)

REAAP : Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (1998)

UPP : Université Populaire de Parents (2005)

VVV : Ville Vie Vacances (1995, mais existe depuis 1982 sous le nom « opération anti-été chaud »)

ZUS : Zone Urbaine Sensible (1996)

ZRU : Zone de Redynamisation Urbaine (1996)

ZFU : Zone Franche Urbaine (1996)

Associations et Centres de Ressources

ANDEV : Association Nationale des Directeurs de l'Education des Villes

ACEPP : Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels

ATD-Quart Monde : Agir Tous pour la Dignité - Quart Monde

CR-DSU : Centre de Ressources et d'échanges pour le Développement Social Urbain Rhône-Alpes

CREFE : Centres de Ressources Enfance Famille Ecole

RFVE : Réseau Français des Villes Educatrices

Recherche et diffusion de la Recherche

CAS : Centre Alain-Savary (1993)

CIRCEFT-ESCOL : Centre Interdisciplinaire de Recherches "Culture, Éducation, Formation, Travail" - Education, SCOLarisation (1987)

CRESAS : Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (1969-



Sitographie

Les sites des partenaires du séminaire

Institut Français de l'Éducation : <http://ife.ens-lyon.fr/ife>
Centre Alain-Savary : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>
Centre Académique Michel Delay : <http://www.delay.ac-lyon.fr/>
CR-DSU : <http://www.crdsu.org/>
CCRA : <http://www.ccra.asso.fr/>
CREFE 38 : <http://www.crefe38.fr/>
DRJSCS : <http://www.rhone-alpes.drjscs.gouv.fr/>
DSDEN de l'Isère : <http://www.ac-grenoble.fr/ia38/siteiaspip/>

Autres sites ressources

Site Education Prioritaire du ministère de l'Éducation National
<http://www.educationprioritaire.education.fr/>
Site de POLOC
<http://observatoire-reussite-educative.fr/>
Base de données documentaires i.ville du SG-CIV sur l'éducation :
http://i.ville.gouv.fr/index.php/document/list/searchType/1/topic_id/4
ASARE, Accompagner la scolarité, accompagner la réussite éducative, portail documentaire du CREFE 69-01 :
<http://www.netvibes.com/refe-asare#Actualites>
Espace Ressources du Centre Michel Delay :
<http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/>
Observatoire des Zones Prioritaires
<http://www.ozp.fr>
Réseau National de Lutte Contre les Discriminations à l'École
<http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/>
ACEPP
<http://www.acepp.asso.fr/>
PRISME, PRomotion des Initiatives Sociales en Milieux Educatifs
<http://www.prisme-asso.org/>

Associations de professionnels et d'élus

ANARE (Association Nationale des Acteurs de la Réussite Éducative)
<http://anare.fr/>
ANDEV (Association Nationale des Acteurs de Directeurs de l'Éducation des Villes)
<http://www.andev.fr/portail/>
IRDSU (Inter-Réseaux des professionnels du Développement Social Urbain)
<http://www.irdsu.net/>
Réseau Français des Villes Éducatrices
<http://www.villeseducatrices.fr/>



Bibliographie

- Benhayoun, A.-M., Coutinho, M.**, *Questions vives du partenariat et Réussite Educative*, carnets du séminaire, INRP, 2010
- Benhayoun, A.-M., Kus, S.**, *Questions vives du partenariat, histoire et enjeux d'une séminaire atypique et multiforme en Rhône-Alpes*, VEI-Diversité n°172, *La Réussite Educative, Enjeux et territoires*, p. 82-85, SCEREN-CNDP, 2013
- Berthet, J.-M., Kus, S.**, *Questions vives du partenariat et réussite éducative, vers un projet éducatif partagé : entre Réussite Scolaire et Réussite Educative, quelles coopérations sur un territoire en politique de la ville ?*, rapport de séminaire, centre Alain-Savary, IFé/ENS de Lyon, 2013
- Berthet, J.-M., Laforets, V.**, *Réussite éducative et projets éducatifs locaux : quelles avancées ?*, VEI-Diversité n°172, *La Réussite Educative, Enjeux et territoires*, p. 86-92, SCEREN-CNDP, 2013
- Borkowski, J. G., Dukewich, T. L.**, *Environment covariations and intelligence : How attachment in-fluences self-regulation*, IN D. K. Detterman (Ed.), *The environment. Current topics in human intelligence*, Vol. 5, p. 3 -15, Ablex, 1996
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C.**, *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970
- Bourgeois, F., Hubault, F.**, *Prévenir les TMS De la biomécanique à la revalorisation du travail, l'analyse du geste dans toutes ses dimensions*, IN @ctivités, volume 2 numéro 1, 2005, en ligne [URL : <http://www.activites.org/v2n1/bourgeois.pdf>]
- Cédiey E.**, *De l'(in)égalité de traitement dans les pratiques éducatives, synthèse et bilan de la journée d'étude du 3 octobre 2011 à l'IFé*, VEI-Diversité n°168, *Des différences (im)pertinentes, retour sur la question ethnique*, SCEREN-CNDP, 2012
- Chauveau, G., Duro-Courdesses, L. (Dir.)**, *écoles et quartiers, des dynamiques éducatives locales*, L'Harmattan/INRP, collection CRESAS, 1989
- Charlot B.**, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Armand Colin, 1994
- Clot, Y.**, *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, La Découverte, coll. « Cahiers libres », 2010
- Cuisinier, F.**, *Comportements éducatifs maternels, style cognitif et internalité de l'enfant*, IN P. Durning, J.-P. Pourtois, *Éducation et famille*, p. 45-57, De Boeck Université, 1994
- Cuisinier, F.**, *Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ?*, *Enfance*, 3, p. 361-381, PUF, 1996
- Demeuse, M. , Frandji, D., Greger, D., Rochex, J.-Y. (dir.)**, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. TII. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, ENS éditions, 2012.
- Demeuse, M. , Frandji, D., Greger, D., Rochex, J.-Y. (dir.)**, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. TI, Conception, mises en œuvres, débats*, INRP, 2008
- Dhume, F.**, *Sous le partenariat, les rapports de pouvoir, la réussite durable de tous et l'échec scolaire de certains*, VEI-Diversité n°172, *La Réussite Educative, Enjeux et territoires* , p. 73-81, SCEREN-CNDP, 2013
- Dubet, F.**, *Les places et les chances : Repenser la justice sociale*, coll. « La République des idées », Seuil, 2010
- Epstein R.**, *Gouverner à distance. Quand l'État se retire des territoires*. *Revue Esprit*, Novembre 2005, *Des sociétés ingouvernables ?*
- Esposito R.**, *Communitas : origine et destin de la communauté*, trad. de Nadine Le Lirzin, PUF, coll. « Les Essais du Collège international de philosophie », 2000

- Feyfant A.**, *Réussite éducative, réussite scolaire ?*, Note de Veille de l'IFÉ, en ligne [url : <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse>], Observatoire de la Réussite éducative / Veille et analyses - IFÉ – ENS de Lyon, 2014
- Gausse M.**, *Aux frontières de l'École ou la pluralité des temps éducatifs*, Dossier d'actualité Veille et Analyse, n°81, en ligne [url : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=81&lang=fr>], 2013, Veille et analyses - IFÉ – ENS de Lyon, 2013
- Grafmeyer Y.**, *Habiter Lyon. Milieux et quartiers du centre-ville*, Paris, CNRS Éditions/PPSH Rhône-Alpes, 1991
- Hubault, F., Noulain, M., Rabit, M.**, *L'analyse du travail en ergonomie*, IN P. Cazamian, F. Hubault, & M. Noulain, *Traité d'ergonomie*, p. 289-308, Octarès, 1996
- Hart, B., Risley, T.R.**, *The early catastrophe*, Education review, n° 17-1, p. 110-117, 2003
- Herreros, G.**, *Les Projets de Réussite Éducative, analyses latérales*, rapport de séminaire novembre 2007- septembre 2008, INRP, 2008
- Ion J. et Ravon B.**, « *Institutions et dispositifs* », IN ION Jacques, *Le travail social en débats*, Paris, La Découverte, 2005
- Jeannot, G.**, *Les métiers flous. Travail et action publique*, Octarès, 2005
- Kakpo, S.**, *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, coll. Éducation et Société, PUF, 2012
- Kakpo, S.**, *Lire pour l'école à la maison. Des ressources familiales inappropriées*, IN Rayou P. (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Presses Universitaires de Rennes, 2009
- Kakpo S. et Netter J.**, *L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ?*, Revue française de pédagogie, n°182, ENS Editions, 2013
- Kus, S.**, *Partenariat, territoires et réussite*, revue Dialogue n°151, GFEN, 2014
- Lahire, B.**, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Collection Hautes Études, Gallimard/Seuil, 1995
- Lahire, B.**, *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, VEI-Enjeux, n°114, *Les familles et l'école : une relation difficile*, p. 104-109, SCE-REN-CNDP, 1998
- Laparra M., *Les ZEP, miroir grossissant des évolutions et contradictions du système éducatif français*, Revue Française de Pédagogie 2011/4 (n° 177), *La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ?*, ENS Editions
- Lautrey, J.**, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, PUF, 1980
- Pageau, D., Palacio-Quintin, E.**, *Structuration éducative parentale et fonctionnement cognitif des jeunes enfants*, Journal International de Psychologues, n°29-2, p. 129-145, 1994
- Périer, P.**, *École et familles populaires, Sociologie d'un différend*, Presses Universitaires de Rennes, 2005
- Rayou P. (dir.)**, *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Presses Universitaires de Rennes, 2009
- Rey O.**, *Décentralisation et politiques éducatives*, Dossier d'actualité Veille et Analyse, n°83, en ligne [url : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=83&lang=fr>], Veille et analyses - IFÉ – ENS de Lyon, 2013
- Rochex, J.-Y., Crinon, J. (dir.)**, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, 2011
- Thibert R.**, *Discriminations et inégalités à l'école*, Dossier de veille de l'IFÉ, n°90, en ligne : [url : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=90&lang=fr>], Veille et analyses - IFÉ – ENS de Lyon, 2014

