



Retour sur le séminaire

Les coopérations  
éducatives

08 février 2022  
Narbonne

Synthèse





# TABLES DES MATIÈRES

- 03** INTRODUCTION
- 04** HISTORIQUE ET ACTUALITÉS DES POLITIQUES ÉDUCATIVES, JEAN-MARC BERTHET
- 07** ENJEUX DE LA COOPÉRATION ÉDUCATIVE, JEAN-MARC BERTHET
- 12** COOPÉRATION ET CRISE SANITAIRE, JEAN-MARC BERTHET
- 14** ATELIER 1 : LES CITÉS ÉDUCATIVES
- 17** ATELIER 2 : LE PRÉ ET LA PARENTAITÉ
- 20** POUR ALLER PLUS LOIN : SOURCES ET RESSOURCES



# INTRODUCTION

Le centre de ressources Villes et Territoires Occitanie et l'association Réciprocités (réunissant des professionnel.les de la politique de la ville d'Occitanie) ont organisé une journée régionale à destination des élu.e.s et agent.e.s des collectivités mais aussi de l'Etat, pour aborder la question des coopérations éducatives. Cette journée a pu se tenir grâce à la mise à disposition de la bourse du travail par la Ville de Narbonne et au travail de coordination de Denis Bernad, rattaché à la direction Enfance Jeunesse et Education de la Ville. Merci pour leur disponibilité et investissement.

En cette année consacrée à l'évaluation des 8 dernières années de la politique de la ville, et notamment la prise en compte de la question éducative, et considérant l'impact majeur de la pandémie sur la scolarisation et le bien-être des enfants et des jeunes il nous a semblé essentiel de prendre le temps de travailler ensemble la question des coopérations éducatives.

Les Programmes de Réussite Educative ont été fortement impactés par les conséquences de la pandémie. Par ailleurs, 7 cités éducatives ont été mise en œuvre en Occitanie. Ces dispositifs visent à renforcer les alliances éducatives.

Quels retours d'expérience depuis ces vingt dernières années ? Quelles marges de progrès sont envisageables ?

**Jean-Marc Berthet, sociologue, consultant, enseignant à l'université de Versailles**, est intervenu sur une matinée pour présenter un historique des alliances éducatives, des enjeux des coopérations, notamment à l'heure de la pandémie. Il a fait le point sur les conditions permettant une réelle mobilisation et une synergie des ressources, les freins et les leviers pour renforcer les coopérations entre acteur.rice.s.

Il a également apporté son éclairage sur les coopérations éducatives au sein des cités éducatives.

**Christophe Guesnier, coordonnateur du Programme de Réussite Educative de Frontignan et Fatima X, présidente de l'association Espoir 34 de Montpellier**, ont quant à eux pu apporter leur témoignage sur les coopérations éducatives au sein du PRE et avec les associations de parents. Quelle place pour les familles dans les dispositifs éducatifs ? Comment appréhender le changement observé de la participation des familles ?

Cette synthèse reprend les échanges qui ont eu lieu au cours de la journée et apporte des éléments de réponse à ces questions. **Pour une synthèse audio de la matinée, vous retrouverez l'intégralité de l'intervention en cliquant [ici](#).**

# Histoire et actualités des politiques éducatives : La montée du territoire

Synthèse de l'intervention de Jean-Marc Berthet, consultant sociologue et professeur à l'université de Versailles

Ce récapitulatif des politiques éducatives cherche à comprendre pourquoi il est aujourd'hui difficile de développer des coopérations éducatives. Voici quelques éléments évoqués pour expliquer ce phénomène :

- **L'école a été construite de façon extraterritoriale**, contre les territoires locaux, contre les privatismes, les parents et familles, les patois...
- **L'école a été construite dans l'idée d'enseigner une langue commune**, projet politique pour faire nation.
- **L'école a été construite comme un sanctuaire**. Elle est donc de fait sacralisée et à l'écart de la société.

Aussi, l'école est conçue comme un outil de tri social. L'objectif est que les élèves des classes populaires obtiennent le certificat d'étude et commencent à travailler, et que les élèves des classes moyennes et supérieures aillent au lycée et soient diplômé.es. D'entrée de jeux la distinction selon l'origine sociale est présente.

Cela change légèrement dans les années 1970 avec la réforme de René Haby du collège unique et la naissance du collège d'enseignement secondaire. A la même période se développe l'éducation populaire qui prend en charge les enfants sur d'autres temps que le temps scolaire et dont un certain nombre de militant.e.s sont des enseignant.e.s qui luttent contre les inégalités que l'école reproduit toujours.



# Histoire et actualités des politiques éducatives : l'ère des dispositifs

Suite de l'intervention de Jean-Marc Berthet

En 1977, les élections municipales voient la victoire de la gauche avec un certain nombre de revendications quant aux questions éducatives et scolaires. Les premières expérimentations débutent dès la fin des années 1970, pour renforcer les liens entre l'école et son environnement et entre l'école et bien souvent les mouvements d'éducation populaire. A Saint-Fons, une commune de la banlieue lyonnaise, on parle d'espace local concerté et global dès 1979.

On observe un tournant en 1981-82 avec les lois de décentralisation et l'arrivée des Zones d'Education Prioritaires (ZEP). Elles sont le premier dispositif français de discrimination positive, issu de recueil d'expérimentations au Royaume-Uni et de l'idée qu'il était nécessaire de donner des moyens supplémentaires à des territoires qui en ont moins.

Au cours des années 1980 et 1990, on voit une multiplication des dispositifs (CLAS, des CATE, des contrats enfants bleus). En 1998, deux nouveaux dispositifs apparaissent à trois mois d'écart :

- Le contrat éducatif local, qui a pour objectif de créer de la cohérence dans les dispositifs locaux existants.
- Le contrat temps libre (aujourd'hui contrat enfance et jeunesse).

C'est l'émergence de la notion de projets éducatifs locaux massivement portés par le ministère de la Ville. À la fin des années 1990, début des années 2000, le ministère de la Ville est en recherche d'harmonisation et de cohérence de ces deux dispositifs. L'objectif sera difficile à atteindre car les politiques publiques dans leur fonctionnement produisent des formes d'incohérences.

Un dispositif est censé être ponctuel, souple et léger, à la marge des institutions et créé pour les faire bouger. Ils ne s'opposent pas seulement aux institutions, ils sont au contraire une façon de les faire perdurer là où elles sont mises en échec par l'importance des difficultés et l'arrivée de nouveaux publics. Ils permettent une certaine adaptation des institutions, à plusieurs conditions :

- Que les dispositifs ne s'institutionnalisent pas eux-mêmes
- Qu'ils ne se superposent pas aux institutions,
- Qu'ils ne se fassent pas absorber par une ou des institutions.

Ce qui n'était pas vraiment prévu c'est que les dispositifs ont perduré car ils n'ont pu faire évoluer certains sujets.

# Histoire et actualités des politiques éducatives : Recherche de cohérence d'ensemble

Suite de l'intervention de Jean-Marc Berthet

Ce qui caractérise les années 2000 et 2010 c'est une recherche de cohérence d'ensemble. Celle-ci prend des formes différentes et contradictoires :

- Mise en place de la **réussite éducative en 2005** et appel de Bobigny en 2010: notion de Projet éducatif de territoire (PEDT) à partir de 2013 et de la loi sur la refondation de l'école.
- **Internalisation des dispositifs d'aide scolaire** (PPRE, APC, devoirs faits).
- **Naissance des Quartiers Politique de la Ville** et réforme de la politique de la ville (changement de la géographie de l'éducation prioritaire en 2014 et temps supplémentaire pour les enseignants en REP+).
- **Naissance des cités éducatives** (2019). Prolongation des premières cités éducatives jusqu'en 2023 et labellisation de 200 cités éducatives au total en 2022.

Au niveau de la politique de la ville, suite aux émeutes de 2005 vont naître des Contrats Urbains de Cohésion Sociale. Lancés pour 3 ans, ils se prolongeront jusqu'en 2014... De même, La loi Lamy de 2014 pour refonder enfin la politique de la ville aboutit à une nouvelle génération de contrats de ville qui devaient aller de 2015 à 2020, s'inscrivant sur la durée du mandat municipal et intercommunal. Ces derniers sont finalement prolongés jusqu'à 2023.

Du côté des politiques éducatives locales, on assiste à un double mouvement, la poursuite des PEDT après la réforme des rythmes et la montée des cités éducatives comme nouveau moment de re-problématisation de politiques éducatives locales. L'avenir de l'éducation prioritaire reste entier tout comme un futur volet éducatif au sein des contrats de ville.

Pour autant, la crise sanitaire a bien montré que les professionnel.le.s du terrain avaient été capables de gérer les questions de continuité éducative dans un contexte inédit. Il faudrait en faire un retour sur expérience pour valoriser ce qui a été produit, même s'il est très difficile de le faire avec la crise sanitaire qui n'en finit pas.



# Les enjeux de la coopération

Suite de l'intervention de Jean-Marc Berthet

**Pourquoi parler de plus en plus de coopération dans la société des individus soumis de plus en plus à des injonctions de compétition ? Comment parler de coopération alors que bien souvent les relations entre partenaires sont d'abord des relations de pouvoir ?**

Pour continuer sur la question des dispositifs, ils ont aussi une dimension de **descente en spécificité**. Des dispositifs sont créés pour tenter de répondre au mieux aux besoins individualisés des enfants et de leur famille (la réussite éducative est emblématique de cela mais pas seulement elle.) Ce faisant, pour répondre au mieux aux spécificités de chacun, il faut nécessairement aller de plus en plus vers un élargissement de la mobilisation d'autres intervenant.e.s professionnel.le.s pour tenter de résoudre ces difficultés personnelles. Les questions de coordination et de coopération sont alors renforcées.

De la même manière, si l'on veut tenter de renforcer les effets de cohérence éducative sur un territoire, il faut tenter d'**associer une somme d'acteur.rice.s et de partenaires qui sont nombreux.se sur un territoire**. Comment faire ? Les enjeux sont spécifiques pour les professionnel.le.s, les enfants et pour les parents dans leur relation à l'école.





# Les enjeux de la coopération pour les professionnel.le.s

Suite de l'intervention de Jean-Marc Berthet

La recherche d'une culture commune entre professionnel.le.s favoriserait les partenariats et les liens entre eux. Parlons plutôt des cultures en commun. Pourquoi ? Coopérer, c'est nous dit le Robert « l'action de participer à une œuvre commune ». Il reste important de bien différencier la coopération (travailler ensemble) de la coordination (diviser et se partager le travail). Coordonner, diviser le travail, cela ne veut pas dire que l'on va travailler collectivement ensemble, que l'on va faire œuvre commune. Coopérer, c'est aussi tenter de mieux avancer sur le sujet de la coordination des coordinateurs, par exemple !

**La coopération est devenue une nécessité des politiques publiques qui se sont largement complexifiées**, qui ont créé de nouveaux métiers et qui tentent de répondre plus à des problèmes qu'à des besoins (exemple du décrochage scolaire et des alliances éducatives). Ces problèmes sont bien situés à la marge de différentes institutions d'où la nécessité de la coopération : **aucune institution ne peut résoudre seule ces problèmes, c'est par l'association de différentes institutions qu'il pourra être réglé.**

La coopération c'est une histoire de niveaux hiérarchiques. Dans l'éducation on a trois grands niveaux : responsable des services éducation des communes, éducation nationale et DASEN. **Obtenir une bonne coopération nécessite une bonne entente des trois niveaux hiérarchiques**, et pas seulement à l'occasion des comités de pilotage.

Ensuite, on peut distinguer le partenariat formel, les effets de réseau et les effets de milieu:

- **Le partenariat formel est cadré par des conventions, projets, contrats** mais se centre sur les relations interinstitutionnelles et amène toute une « comitologie » : comité technique, comité de pilotage. Mais ces comités ne suffisent pas à créer de la coopération. Pour cela, il faut dégager du temps pour voir quelle définition peut-on avoir collectivement de ce que serait le travail bien fait ?
- **Les effets de réseau** portent sur les liens humains du réseau de partenaires, les liens interpersonnels entre professionnel.le.s d'institutions différentes qui se constituent sur des affinités, de l'interconnaissance, de la nécessité mais qui est moins cadré par les institutions.
- **Les effets de milieu** permettent de faire perdurer un réseau au fil du temps, d'asseoir des partenariats formels et un fonctionnement informel qui persistent au fil du temps et vient limiter une des grandes difficultés des coopérations entre professionnel.le.s qui est la gestion du turn over. Il faut que cela soit structuré dans le temps et que les acteur.rices soient légitimé.e.s par leur institution pour continuer à participer à cet espace sur la durée. Les coopérations ne peuvent être laissées au bon vouloir des agent-es.

# Les enjeux de la coopération pour les professionnel.le.s

Suite de l'intervention de Jean-Marc Berthet

Un dernier élément dans ces questions des coopérations entre professionnel.le.s de l'éducatif, c'est celui relatif aux identités professionnelles. Il est évident que **le paysage professionnel s'est complexifié**. De l'agent.e de service aux intervenant.es musicaux.ales ou sportif.ives financé.es par la mairie, beaucoup de professionnel.le.s font vivre un établissement scolaire et il n'est pas évident de « faire collectif » avec toutes ces professionnalités. Du côté des animateur.rices, le problème de qualification et de salariat fausse le jeu des coopérations car l'on n'est pas sur un pied d'égalité avec les enseignant.es. Du côté des acteur.rice.s traditionnel.le.s du social, se joue aussi des forts enjeux de reconnaissance de leur travail sans compter tous les nouveaux métiers qui recomposent le paysage par l'en bas (médiateur.rice.s, adultes-relais, assistant.e d'éducation) mais aussi par en haut avec la multiplication des coordonnateur.rice.s.

Le paysage socio-éducatif est en train de se transformer mais il bute tout le temps sur une même question : le temps des enseignant.es. Leur charge de service, exception faite des REP+, n'est pas quelque chose de facilement compréhensible pour les partenaires. Dans les coopérations, il y a toujours un.e absent.e dont on dit qu'il.elle est absent.e parce qu'il.elle ne veut pas coopérer, or ce n'est pas qu'il.elle ne veut pas coopérer, c'est qu'il.elle a d'autres contraintes.

Alors, c'est quoi coopérer ? C'est au moins 4 conditions :

- **Se faire confiance**
- **Comprendre et accepter les contraintes des autres**
- **Déconstruire les représentations** (le triptyque valeurs, représentations, pratiques)
- **Penser controversé et accepter la conflictualité** : Yves Clot, psychologue du travail, explique l'idée que la définition minimale du partenariat c'est le conflit autour de ce que l'on estime être du travail collectivement bien fait.

A ces éléments s'ajoutent 3 préalables sur lesquels il est toujours possible d'agir, comme le présente Guy de Boterf. Il s'agit du **savoir coopérer**, c'est à dire avoir un langage commun, des savoirs faire relationnels et des retours collectifs sur expérience, du **pouvoir coopérer**, avec des équipes pluridisciplinaires et des capacités collectives de décision, des organisations adaptées, et enfin du **vouloir coopérer**, avec des motivations de chacun.e à cette coopération dans la mesure où elle donne du sens au travail collectif et permet aussi des rétributions symboliques et matérielles.

# Les enjeux de la coopération pour les enfants

Suite de l'intervention de Jean-Marc Berthet

Que produisent ces politiques éducatives locales qui tentent de donner de la cohérence et de la continuité éducative ? Julien Netter a travaillé dans les écoles parisiennes dans le cadre de la réforme des rythmes. Il montre qu'un enfant dans sa journée croise en plus de ses parents, une dizaine d'adultes (enseignant.e, animateur.rice.s, éducateur.rice sportif.ve ou culturel.le, personnel de restauration, ATSEM, ...) C'est ce que Julien Netter appelle l'école fragmentée, qui se construit lentement depuis les années 70.

Cette école pose au moins deux problèmes aux enfants :

- **Leur capacité de synthèse** pour se repérer dans ces formes diversifiées d'apprentissage pour en tirer un sens global
- **Leur capacité de traduction de moments éducatifs diversifiés en apprentissages** : comment transformer des moments scolaires en apprentissage ? comment transformer des moments ludiques en apprentissage ?

Pour Julien Netter, la principale inégalité à l'école est celle de la capacité des enfants à traduire et faire synthèse entre différents espaces d'apprentissage. Il souligne également la division du travail des encadrant.e.s et des adultes qui gravitent autour de l'enfant : au mieux, on se coordonne mais il reste difficile de coopérer.

Sa conclusion est sans appel : il s'agit moins d'aider les enfants à apprendre que d'aider les encadrant.e.s à aider les enfants. Se pose alors toute la question de la formation inter-métiers.

Cela évoque une autre réflexion d'un autre sociologue Bernard Lahire qui montrait bien il y a plus de 25 ans que les enfants des classes populaires qui réussissaient bien à l'école pouvaient réussir à articuler tant les codes de leur vie familiale que ceux de l'école qui ne sont pas tout à fait les mêmes. On pourrait faire exactement les mêmes analyses pour un jeune de 18 ans pris entre mission locale, club de prévention spécialisée, animateur.rice jeunesse, etc, ...

A un moment dans nos histoires de coopérations, d'alliances éducatives, il nous faut revenir à hauteur d'enfants et se demander en particulier ce que cela produit pour eux ? Et comment sont-ils associés à ce que l'on peut leur proposer ? Dans ce cadre leur proposer des activités où ils pourraient eux même développer des formes de coopération avec d'autres enfants paraît très important.



# Les enjeux de la coopération pour les enfants

Suite de l'intervention de Jean-Marc Berthet

L'entrée des parents à l'école est tardive et elle se fait sous le mode de la représentation. Quelques dates clés dans leur rapprochement avec le milieu scolaire :

- 1981 : les parents sont autorisés à rencontrer les enseignant.e.s à leur demande.
- 1989 : la loi d'orientation de Jospin reconnaît la place des parents constitués comme des partenaires à part entière de la communauté éducative.

La question de la place et du rôle de la communauté éducative reste peu cadrée réglementairement en dehors de la question des droits et des devoirs et donc de son versant strictement juridique.

**La crise de représentativité des instances se poursuit** et on peut faire les constats que si l'on est dans un **moment de prise en compte accrue de la place des parents à l'école**, on s'interroge encore sur les modes de relations qui pourraient contribuer à conforter cette place, et que **l'école est sur une pente sécuritaire de culpabilisation importante des parents** et en particulier des parents des classes populaires.

Peut-être notre modèle éducatif est-il passé de l'État éducateur à quelque chose de nouveau qui tourne autour de la relation duale entre parents et enseignant.e.s ? Quelque chose qui renverrait à une forme d'individualisation de la relation des parents à l'école et aux enseignant.e.s. Pierre Périer souligne une individualisation des rapports des parents à l'école. Si ce mode de relation s'individualise, la question de la communauté éducative n'en est que plus forte.

Autre point évident, c'est la montée du discours de la coéducation. Cette notion de coéducation est assez floue en définitive. « Co éduquer », selon l'édition de 1928 du Larousse du 20ème siècle, c'est « donner ou recevoir une éducation en commun ». Les questions de parentalité permettent aussi de redonner de la place aux parents dans ces politiques éducatives. La réussite éducative, les questions de parentalité qu'elle soulève, la somme des actions menées sur un territoire reviennent poser un projet éducatif de territoire qui est beaucoup plus élargi aujourd'hui qu'il ne l'était il y a une dizaine d'années. **Dire que l'on a pour objectif de soutenir la fonction parentale permet ou oblige à revisiter cette question et de penser de nouvelles relations entre les familles et les villes.** A partir du moment, où l'on parle de parentalité et de coéducation, on parle aussitôt de posture différente dans la manière d'envisager les parents, les familles et les publics de manière générale ; et donc aussitôt un changement de posture du côté des professionnels est exigé : de l'en dessus à l'à-côté.

# Quels effets de la crise sanitaire, que faire ?

Suite de l'intervention de Jean-Marc Berthet

Différents éléments qui paraissent saillants dans cette crise sanitaire :

- **L'école à la maison a fait comprendre aux parents ce qu'était le métier d'enseignant.e**, et aux enseignant.e.s de mieux comprendre certaines réalités sociales de leurs élèves qu'il.elle.s avaient du mal à appréhender tant il.elle.s étaient démunis.e.s sur toutes les questions numériques.
- **La volonté des parents de s'investir**. On fait massivement le constat que « non les parents ne sont pas démissionnaires » et des travaux récents ont bien montré comment pendant le confinement, les parents des classes populaires en particulier avait fait leur possible pour gérer cette fameuse continuité éducative.
- **Le sujet du numérique est devenu central** avec la crise sanitaire et a mobilisé bon nombre de personnes, de services, de dispositifs de réussite éducative ou cités éducatives. Il reste tout un travail de poursuite de cela par une meilleure appropriation par les parents des espaces numérique de travail (pronote, etc, ...).
- **Le déploiement d'une somme de solidarités formelles et informelles** qu'il s'agirait de continuer à mobiliser tant elles n'étaient pas toujours perçues par les pouvoirs publics...



## En conclusion

Vue l'incertitude dans laquelle nous sommes, il faut revenir au sens et donc aux besoins des publics et à leurs évolutions, encore et toujours, c'est à dire qu'il faut refaire de la méthodologie de projet, du diagnostic et de l'évaluation...Evaluer c'est faire deux choses : dire la valeur de ce que l'on a produit et mettre en valeur ce que l'on a fait.

Comment peut-on partager des réflexions communes sans partager le diagnostic ? Cela veut peut-être dire que les actions prennent le pas sur la détermination des enjeux. En effet, le diagnostic est fait pour construire des enjeux déclinés en objectifs de travail et donc derrière des actions. Mais il est avant tout fait pour se demander comment, collectivement, à partir des besoins d'un territoire, on élabore ce sur quoi on pense collectivement peser. On ne pourra pas répondre à tout, on ne pourra pas répondre à la surcharge de travail des CMP (centres médico-psychologiques), à l'absence de professionnel.le.s de santé sur un territoire, aux problèmes de nutrition des plus pauvres, etc, etc, .... Une seule question alors : sur quoi peut-on peser collectivement ? Quelles sont les priorités ? Comment construire des priorités communes entre professionnels ?

Pour nous aider à ce diagnostic, il y a une double actualité les Analyses des Besoins Sociaux d'un côté et les Conventions Territoriales Globales des CAF dans lequel il est possible de s'insérer pour y contribuer. Il y a là une possibilité de mieux lire les besoins sociaux sur un territoire, la réussite éducative par les questions qu'elle traite pouvant être un formidable outil de veille sociale sur les territoires qui peut lire la montée des nouveaux besoins des publics.

**Raffermissons les pilotages** et les comités de pilotage pour en faire des lieux de décision et non pas des lieux de validation de programmes d'action. Essayons aussi de mieux les croiser, en associant systématiquement les coordonnateur.rice.s dans les différents pilotages techniques qui les concernent. Essayons de les unifier, de les mutualiser pour en faire des lieux de décisions stratégiques dans un contexte de nouvelles équipes municipales qui découvrent une politique publique de la ville d'une très grande complexité, ce qui aidera aussi les élu.e.s.

**Continuons à penser collectif** dans la société des individus qui nous entoure, des collectifs de professionnel.le.s entre elle.eux, des collectifs de publics entre eux, des collectifs de professionnel.le.s avec des collectifs de publics au service des publics.

# Atelier 1

## La place des cités éducatives dans les coopérations

Jean-Marc Berthet, animé par Nadia Boulet et Cécile Nonin, rapporté par Denis Bernad et Marie-Laure Guiraud

Pour rappel :

La région se caractérise par un grand nombre de sites localisés hors des principaux pôles urbains : sur les 49 communes, 31 ont un seul QPV (dans la majorité des cas le centre ancien), 10 sont compris entre 20 000 et 25 000 habitants et 19 villes ont moins de 15 000 habitants.

On compte :

- 105 quartiers prioritaires, répartis dans 12 départements
- 39 structures intercommunales et 49 communes
- 39 contrats de ville
- 36 programmes de Réussite Educative
- 2 centres de ressources
- 10 cités éducatives en Occitanie

Les cités éducatives ont quant à elles été créées dans la suite du rapport Borloo de 2018 à partir de l'exemple de Grigny en particulier et de l'expérimentation lancée par Vincent Lena alors délégué du gouvernement sur le territoire. Elles ont été construites avec un double pilotage national des Cités éducatives ANCT-Education Nationale et un pilotage local innovant avec la constitution de la Troïka (Préfecture, Ville et Education Nationale). Leur lancement en 2019 est heurté par un changement des calendriers, avant d'être percuté par la crise sanitaire qui a finalement permis leur généralisation rapide, passant en 3 ans de 80 à 200 Cités éducatives labellisées. La crise aura facilité l'adhésion d'élus.e.s réfractaires de prime abord.

Concernant la distinction entre la cité éducative (CE) et la réussite éducative (RE), il convient de garder à l'esprit deux choses :

- **Les liens CE/RE différenciés dans le montage** qui dépendent de la manière dont les CE se sont constituées (avec une plus ou moins grande association des coordonnateurs.rice.s de la RE dans le montage).
- **Une triple différence entre les deux** : relative aux publics (pas les mêmes tranches d'âge concernées, aux missions (une ambition plus élevée donnée aux cités éducatives) et aux territoires (parfois la Réussite Educative intervient sur plus de territoires que la seule cité éducative).



# Atelier 1

## La place des cités éducatives dans les coopérations

Jean-Marc Berthet, animé par Nadia Boulet et Cécile Nonin, rapporté par Denis Bernad et Marie-Laure Guiraud

Benjamin Moignard, professeur en sciences de l'éducation à l'université Cergy-Paris et Président de l'Observatoire universitaire international éducation et prévention (OUIEP), distingue les trois postures suivantes :

- **Des cités éducatives en appui à une politique locale antérieure.** Un discours volontariste se fait alors jour sur les territoires concernés : il faut « compenser le manque d'investissement de l'État par la mobilisation des ressources » dans les cités éducatives. On finance alors de l'accompagnement à la scolarité, à la petite enfance, à la formation des enseignant.e.s, etc. « Bref, tout un tas de contenus qui a priori renvoient à l'aspect ordinaire de l'intervention de l'État, mais dont les collectivités considèrent qu'il n'est pas assuré comme il devrait l'être sur le territoire. » Dans ce cas, « la cité éducative devient un label utilisé comme un enjeu de promotion d'une politique éducative antérieure ».
- **Des cités éducatives à « logique de guichet » :** on va accumuler et mettre en exergue une multiplicité de dispositifs et d'interventions, à la fois dans, mais surtout en dehors de l'école, autour des questions éducatives. « La cité éducative permet d'exposer une forme de mise en cohérence de dispositifs qui, sinon, sont très fragmentés les uns par rapport aux autres ».
- **Des cités éducatives Scolaro-centrées :** Un modèle qui semble « extrêmement minoritaire ». Et pour cause : ici, ce n'est pas la tróika qui est à la manœuvre, mais bien plus le.a chef.fe d'établissement, voire l'inspecteur.rice d'académie, pour tenter de faire de la cité éducative « un outil d'intervention dans l'école et dans les classes ».

Après deux premières années d'expérimentation, il en ressort que **l'organisation administrative est assez chronophage** (calendrier-montage des dossiers/ tension budgétaire et gestion des reliquats/ protocole d'évaluation), **mais que cela génère quand même de nouvelles dynamiques.** Il faut également être vigilant quant aux relations de pouvoir entre l'Etat, les collectivités et l'Education Nationale. Enfin, au niveau technique, il est essentiel de définir le niveau de mandatement du.de la coordonnateur.rice cité éducative (Délégué.e du préfet/ chef.fe de file Education Nationale/ DEETS/ collectivité...).



# Atelier 1

## La place des cités éducatives dans les coopérations

Jean-Marc Berthet, animé par Nadia Boulet et Cécile Nonin, rapporté par Denis Bernad et Marie-Laure Guiraud

Quelques points de vigilance pour les futures cités éducatives :

- **S'appuyer largement sur l'existant** avant même de se poser la question de réinventer des choses d'où l'importance de la cartographie des acteur.rice.s du territoire
- **Prévoir, en amont le temps nécessaire au calage** spécifique du fonctionnement de la troïka, de son mode d'organisation, de ses participant.e.s et de la régularité de ses rencontres.
- **Penser dès le début, à l'association d'autres partenaires qui viennent en plus de la Troïka** tels que l'ARS, la Région, les Départements, les CAF pour embrasser le large spectre des 0 à 25 ans. (Dans la réalité on est en effet plutôt sur des tranches 3-16 ans ce qui pose question dans le lien des principaux chef.fe.s de file tant avec les proviseur.e.s que les directeur.rice.s d'école...)
- **Penser et initier l'articulation en interne des acteur.rice.s qui auront à collaborer ensemble dans le montage de ces cités.** Au sein de l'éducation nationale : associer l'IEN pour le premier degré, les lycées dans l'environnement du territoire visé, les coordonnateur.rices REP+ et l'Inspection académique. Au sein des collectivités locales : mobiliser dès le démarrage les différents services concernés par la cité et ils sont nombreux. (Education, sport, culture etc...).
- **Eviter la logique de guichet**, de distribution d'argent. Être vigilant à la forme de l'appel à projet, garder une certaine souplesse. Rester attentif à ce qui existe déjà sur le territoire et à aller vers des actions structurantes.
- **Avoir en tête l'articulation entre le processus de labellisation porté au national par l'ANCT et la réalité de l'existant sur vos territoires.**
- **Penser le recrutement du.de la chef.fe de projet opérationnel dès maintenant plutôt qu'en cours de route.**

# Atelier 1

## La place des cités éducatives dans les coopérations

Echanges entre participant.e.s

Le Conseil Départemental de l'Hérault a fait part de son souhait de partager avec les troikas l'état des lieux réalisé par ses services de leur droit commun à mobiliser sur les périmètres CE, afin que toutes les mesures disponibles puissent être activées.

La synergie entre acteur.rice.s étant limitée sur l'Hérault, l'ensemble des représentant.e.s d'associations et membres du conseil départemental ont fait part d'un besoin d'animation de la CE de Montpellier, permettant l'interconnaissance, le dialogue, le renforcement des coopérations inter-acteur.rice.s. L'absence d'un.e chef.fe de projet coordonnateur.rice sur la cité éducative de Montpellier complique les coopérations entre acteur.rices éducatif.ve.s qui rencontrent des difficultés pour échanger.

Pour les associations, il est également souligné que l'aspect administratif peut parfois être un frein à la coopération car cela complexifie les projets. Le manque de moyen des associations n'aide pas à pallier à ce problème.

**Question : À quel moment les parents sont mobilisés et participent-ils à l'état des lieux ?**

En l'état sur l'Hérault il n'y a pas eu d'information auprès des parents sur la mise en place de la cité éducative et ils n'ont été ni associés, ni consultés.

**Question : Pour ceux qui ont connus une période d'expérimentation, quelles seraient les perspectives ?**

La Cité éducative de Montpellier vient conforter les actions déjà mises en place par certaines associations notamment dans le cadre de l'accueil de jeunes en service civique. Il est précisé qu'il n'y a pas de projet pour le moment en lien avec la cité éducative.

Au niveau départemental, une expérimentation toujours en cours. Le principe est de ne pas mettre en place de nouvelle action mais de valoriser l'existant. Meilleure connaissance des outils par les partenaires (action par et dans le collège par exemple) dans le but d'utiliser le droit commun. L'aspect financier n'est pas le seul élément à prendre en compte, la valorisation du bilan sera aussi importante que la programmation.



## Atelier 2

### Programme de Réussite Educative et parentalité

Deux témoignages au cours de cet atelier : Fatima, de l'Association Espoir 34 qui agit sur le quartier du Petit Bard - Pergola à Montpellier et Christophe Guesnier, coordonnateur du PRE de Frontignan.

Atelier animé par Sylvain Pambour et rapporté par Eloïse Thébaud

#### Fatima X, présidente de l'association Espoir 34 :

Eléments de contexte sur le quartier du quartier Petit Bard-Pergola :

- Un taux de pauvreté qui s'élève à 58%[1].
- Taux de chômage très élevé, (seuls 35% des 15-64 ans étant en emploi)[2].
- 70% des enfants avec des problématiques scolaires.

L'association Espoir 34 est née d'un collectif monté depuis 2015 suite à un changement de la carte scolaire. Le collectif était composé de parents qui souhaitent lutter contre la ségrégation des établissements scolaires. La structuration en association a permis d'avoir des actions plus coordonnées et visibles.

Type d'action de l'association :

- Action coéducation réussite scolaire. Que la coopération entre professionnel.le.s et parents mène à des meilleures réussites des enfants.
- Présence d'instituteur.rice.s, enseignant.e.s retraité.e.s qui font du tutorat avec les parents.
- Explication et information vis-à-vis des parents (fonctionnement de l'école, etc).
- Formation des parents : méthodologie, traduction. Donner des outils pour qu'eux aillent vers l'école et vice versa.
- Café des parents tous les mois.

Observation faite par l'association à l'échelle du quartier : sentiment que les parents ne sont pas forcément acceptés et respectés dans leur rôle de parents alors même qu'ils sont force de proposition. Il existe un vrai rapport de force pour faire accepter la présence et la participation des parents à l'éducation.

Quant aux échanges avec l'Education Nationale, s'il y a de l'écoute au niveau national, il n'y pas de dialogue au niveau local, malgré des liens forts avec des instituteur.rice.s et directeur.rice.s d'école. Il existe une réelle difficulté à entrer en relation avec des agent.e.s du PRE. Avec le changement d'inspection, le besoin de transparence sur le fonctionnement de l'école et les décisions prises sera peut-être écouté, ce qui permettrait une évolution des relations.

Le manque de confiance et le manque d'information quant à la prise en charge des enfants (dans leur nombre et le process) fait qu'aucune confiance ne peut se mettre en place.

[1] INSEE dossier Occitanie n° 7, « Les 6 visages de la pauvreté en Occitanie », juillet 2018

[2] Idem

## Atelier 2

### Programme de Réussite Educative et parentalité

Deux témoignages au cours de cet atelier : Fatima, de l'Association Espoir 34 qui agit sur le quartier du Petit Bard - Pergola à Montpellier et Christophe Guesnier, coordonnateur du PRE de Frontignan.

Atelier animé par Sylvain Pambour et rapporté par Eloïse Thébaud

#### Christophe Guesnier, coordonnateur du PRE :

Le Programme de Réussite Educative est un dispositif partenarial pour aider à accompagner les enfants en fragilité dans le cadre des QPV. Frontignan a un QPV très petit donc assez facile à animer. Le PRE de la ville s'est reposé sur un terreau très favorable. Le périscolaire est associé aux équipes éducatives, la ville est associée aux commissions enfance.

**Spécificité du PRE de Frontignan : les familles sont invitées en équipe pluridisciplinaires.**

Il y a eu à Frontignan une **volonté que les familles soient parties prenantes** d'emblée de la part de certain.e.s professionnel.le.s (notamment les services territoriaux de la solidarités), suite à un audit réalisé en amont de la mise en place du dispositif. Petit à petit tout le monde a été convaincu de la pertinence de leur présence. Pour la ville, c'est une vraie plus-value. Les parents des enfants concernés doivent prendre leur place entière dans les équipes pluridisciplinaires et sont donc présents. Il y a eu évidemment une adaptation dans la forme de travail puisqu'on doit écouter les familles et ne pas être dans le jugement.

Constitution d'une équipe pluridisciplinaire de soutien : Education Nationale, représentant.e collègue, primaire, binôme éducateur.rice spécialisé.e/assistant.e social.e du Conseil départemental, la ville (le coordinateur PRE Christophe Guesnier) et l'agent.e référent.e inclusion, poste subventionné par la CAF. Ces équipes se tiennent une fois par mois mais le nouveau fonctionnement fait que c'est étalé sur l'année pour voir plus d'enfants.

Difficultés de l'intégration des parents au dispositif :

- **Les parents soulignent les manquements des institutions ce qui peut générer des tensions entre partenaires.**
- **La temporalité est ralentie**, car il ne peut pas être abordé trop de situations (quand les parents sont présents, il faut compter en moyenne 40 minutes).
- **Les professionnel.le.s se retrouvent contraint.e.s à adapter leur posture.**

A long termes, quelles observations ? Quand les parents parlent et participent, le dispositif fonctionne beaucoup mieux. En amont, il est nécessaire de préparer la famille aux questions qui seront posées. A leur arrivée, il faut les laisser prendre la parole d'abord et parler aussi des qualités de leur enfant et qui il est (âge, son école, les activités qu'il fait). Quand on sort de la posture jugeante de l'institution et que les parents sont préparés, ça apporte une réelle utilité.

« Quand les familles viennent, on est certains à 80% que le parcours va bien se passer. D'ailleurs quand on fait la régulation les familles reviennent. Le plus grand effort vient des partenaires autour et pas des familles. La famille peut aussi faire des propositions et voir que la communauté est là ce qui la motive ».

## Atelier 2

# Programme de Réussite Educative et parentalité

Echanges entre participant.e.s

Exemple d'action de la ville de Frontignan : pendant le confinement, les liens ont pu être maintenus et même avant la demande de l'Etat de faire les vacances apprenantes, la ville a proposé qu'une école soit ouverte pour proposer un accompagnement scolaire, sportif et culturel. Du porte à porte a été fait dans le quartier avec les référent.e.s et les accompagnateur.rice.s CLAS pour motiver les familles et ça a fonctionné. 138 enfants ont participé dont seulement 10% avaient l'habitude de participer aux centres de loisirs classiques.

Un bilan a ensuite été réalisé avec les parents. Niveau budget, l'action a coûté 61000 euros (l'Education Nationale a contribué à hauteur de 20 000 euros pour payer des enseignant.e.s)

### Échanges dans la salle

Quid de la pertinence de sortir l'école de son cadre et d'entrer dans les familles :

Certaines associations vont dans les familles pour faciliter la prise de décision autour de choix éducatifs pour leurs enfants, est-ce que l'Education Nationale ne pourrait pas en faire autant ? Et le PRE ?

La normalisation de l'aller vers fonctionne pour les associations mais pour l'Education Nationale ça restera compliqué selon plusieurs participant.es. Par contre le PRE est typiquement un intermédiaire qui peut, si les familles sont d'accord, aller à la rencontre des jeunes et des familles au domicile.

Témoignage d'une étudiante en licence 3 d'Administration Economique et Sociale ayant bénéficié d'un suivi PRE à Agde sur la pertinence du dispositif et de son utilité pour des personnes en situation précaire dans l'accès aux études.

Il est également souligné qu'à Agde, des ateliers en toutes langues sont organisés deux fois par semaine, pour impliquer les parents maîtrisant d'autres langues que la langue française dans les questions éducatives et leur donner la parole sur un ensemble varié de thématiques.

Globalement, il est constaté que l'inclusion des familles est difficile à mettre en place pour deux raisons : manque de temps de la part des professionnel.le.s et difficulté pour l'institution d'adapter son discours et de devoir laisser la place aux familles.



# C&CONTACT

Cécile NONIN, directrice  
[cecile.nonin@villes-et-territoires.fr](mailto:cecile.nonin@villes-et-territoires.fr)

-

Olivier ROUBIEU, directeur adjoint  
[olivier.roubieu@villes-et-territoires.fr](mailto:olivier.roubieu@villes-et-territoires.fr)

-

Caroline MOULIN, chargée de mission  
[Caroline.moulin@villes-et-territoires.fr](mailto:Caroline.moulin@villes-et-territoires.fr)

-

Eloïse THEBAUD, chargée de mission  
[eloise.thebaud@villes-et-territoires.fr](mailto:eloise.thebaud@villes-et-territoires.fr)

-

Association Réciprocités  
[reciprocites.occitanie2021@gmail.com](mailto:reciprocites.occitanie2021@gmail.com)