

repères

**Projet
Éducatif
Local
et
Politique
de la Ville**



les éditions de la DIV

sommaire

Projet éducatif local et politique de la ville	page 2
Le projet éducatif local : élaboration et mise en œuvre	page 15
Le diagnostic	page 16
Des valeurs et des choix éducatifs	page 25
La programmation des moyens	page 30
Le suivi et l'évaluation	page 32
Bibliographie	page 36
Des centres de ressources	page 37
Les grands projets de ville	page 38
Textes législatifs et réglementaires	page 39

e s

Projet éducatif local et politique de la ville

Moyen de lutte contre l'exclusion et élément du développement local, l'éducation est un des axes forts des contrats de ville. Depuis 20 ans, les sites en politique de la ville ont été des lieux d'expérimentation privilégiés de politiques contractuelles et partenariales qui luttent contre la marginalisation de certains territoires et surtout des groupes sociaux qui y vivent.

Ces expérimentations ont mis en relief la nécessité d'installer une culture du projet, véritable ferment pour repenser collectivement la question éducative en faveur des enfants des quartiers populaires et proposer des stratégies innovantes orientées vers leur réussite.

Ces dernières années, différentes étapes ont permis d'avancer vers une généralisation progressive des projets éducatifs locaux.

En mars 1999, les Rencontres nationales des acteurs de l'éducation dans la Ville, voulues par le ministère de la Ville, se sont appuyées sur une définition large de l'éducation. On retrouve cette définition dans les volets « éducation » des contrats de ville 2000-2006.

Une circulaire intitulée « Education nationale et politique de la ville : préparation et suivi des Contrats de Ville », datée du 2 décembre 1999, crée les zones de convergence nécessaires pour réduire l'écart qui s'était installé entre les politiques de discrimination positive de l'éducation nationale (ZEP) et les pratiques de la politique de la ville.

Enfin, dans l'instruction du 25 octobre 2000 relative aux Contrats Educatifs Locaux, l'Etat réaffirme sa conviction que l'éducation est une mission partagée et sa volonté de faire du Contrat éducatif local le contrat fédérateur des politiques éducatives.

Toutefois, les notions de contrat éducatif local et de projet éducatif local sont employées de façon équivalente et indifférenciée. Cependant, avec le recul dont on dispose, le Projet Educatif Local fait apparaître clairement sa spécificité.

Lionel Jospin, dans son discours à l'Unesco, du 7 mars 2001, annonce une nouvelle étape dans la façon d'aborder l'éducation dans les quartiers de la politique de la ville :

« Nous souhaitons élaborer des projets d'éducation transversaux au sein desquels les enseignants, les parents, les élus et les associations collaboreraient. Dans cet esprit, de nombreuses mesures ont déjà été mises en œuvre au niveau local : dispositifs de soutien scolaire, contrats éducatifs locaux, contrats de ville, tutorat pour les plus démunis, ou encore installation de "cellules de veille éducative". Ces mesures sont encore trop circonscrites, insuffisamment maîtrisées et donnent quelquefois lieu à des "conflits de territoire" entre administrations. C'est pourquoi j'ai demandé au ministre délégué à la Ville, Claude Bartolone, et au ministre de l'Éducation nationale, Jack Lang, de définir une véritable stratégie collective de prise en charge des enfants à la fois dans et hors l'école, dans le cadre d'un partenariat renforcé et amplifié avec tous les acteurs locaux, institutionnels et associatifs. Les grands projets de ville devront être le cadre prioritaire d'expérimentation de cette stratégie. Il conviendra notamment d'assurer une meilleure insertion des établissements dans les quartiers en les ouvrant à d'autres activités et services destinés à la population. Ainsi s'amorcera une autre politique de l'éducation, plus globale, plus soucieuse de tout ce que les enfants et les jeunes peuvent vivre hors des murs de l'école. »

Le projet éducatif local devient donc un chantier prioritaire des sites en grands projets de ville (voir liste p.38).

Ce numéro de la revue Repères répondra, nous l'espérons, aux interrogations et aux doutes. La démarche du projet éducatif local qu'il promeut pourra, bien sûr, être mise en œuvre sur d'autres territoires que ceux de la politique de la ville, mais nous avons choisi de répondre à l'urgence éducative qui s'affirme avec une très grande acuité sur ces sites. Il vise en premier lieu à aider les acteurs locaux qui souhaitent construire en partenariat des politiques éducatives, qu'ils soient directement concernés par l'éducation ou qu'ils cherchent à articuler avec l'éducation d'autres politiques sectorielles. Il s'adresse aussi aux responsables institutionnels et politiques qui souhaitent mieux relier le niveau local au niveau général pour garantir la poursuite de l'intérêt commun et la mobilisation intelligente des capacités d'initiative.

1 | L'origine du projet éducatif local : ZEP/ZUS

Dans les années 80, les politiques de discrimination positive ont donné naissance, d'une part, à la politique de la ville et aux zones urbaines sensibles (ZUS) et, d'autre part, aux zones d'éducation prioritaire (ZEP).

Le degré de maturation de ces deux logiques d'action très proches n'a pas permis de les mener de concert. Elles ont donc été conduites de façon souvent rigoureusement parallèle, contrairement à l'idéal initial.

Ces dernières années, la manière dont se sont mis en place les dispositifs de ZEP, d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant, d'accompagnement scolaire, de contrat éducatif local, de contrat de ville, montre que des dynamiques éducatives nouvelles ont bien vu le jour. Ici, un principal de collège a su réunir des acteurs locaux dans le cadre de la ZEP ; puis, portée par un élu, enseignant par ailleurs, une politique de la lecture s'est construite à l'échelle de toute la ville. Ailleurs, en s'appuyant sur la circulaire AEPS, un directeur de centre social a sollicité des enseignants et a monté un projet avec le responsable du théâtre de la ville ; l'élu à la Culture s'est, alors, intéressé à la question de l'éducation et de l'intégration.

Le plus souvent respectueuses des pratiques professionnelles des uns et des autres, ces initiatives ont eu toutefois du mal à être légitimées et ont rencontré des obstacles qu'on pourrait qualifier principalement d'idéologiques. En effet, malgré l'histoire qui la place au centre du village et de la ville, dans l'imaginaire républicain, l'école ne peut pas dépendre d'un territoire. C'est une institution presque « extra-territoriale », le lieu d'une haute ambition commune, qui doit être identique partout en France : celle de la connaissance et du savoir qui assure l'accès à la promotion sociale de tous.

Autour de ces questions, des querelles farouches ont opposé partisans de l'école ouverte et partisans d'une école « sanctuarisée » : querelles qui ont souvent stérilisé et le débat et l'action.

2 | La modification des relations entre les trois pôles de l'éducation

Des transformations ont profondément modifié la répartition des responsabilités entre les différents acteurs de l'éducation et les attentes des uns par rapport aux autres. Ces évolutions n'étant pas perçues et vécues de la même façon et avec la même vitesse par tous, les malentendus se sont aussi développés.

Elles ont été, notamment, marquées par l'apparition d'initiatives affirmant la nécessité de créer des convergences entre les différents acteurs de la vie de l'enfant, soit pour l'essentiel la famille, l'école et le secteur associatif en charge du « temps libre ».

Pour Philippe Meirieu¹, les trois institutions qui ont en charge l'éducation de l'enfant s'organisent chacune autour d'une fonction principale qui renvoie à une logique essentielle mais non exclusive et qui constitue leur fondement : l'enseignement pour l'école, la socialisation pour les structures de loisirs et institutions du temps libre, la filiation pour la famille. Cela n'empêche pas que l'école ait aussi une mission de socialisation et la famille une fonction d'enseignement.

Encore fallait-il réfléchir aux conditions nécessaires pour que la confrontation entre les différentes fonctions ne se résume pas à un affrontement.

a | La famille

Elle inscrivait les enfants dans une lignée : socialisation dans l'axe vertical du temps ; si ceci n'a jamais été vrai de toutes les familles, cela devient actuellement particulièrement problématique², y compris pour les familles des classes moyennes, en raison de la fréquence des ruptures familiales (divorces et recompositions, mères célibataires).

Elle s'occupait traditionnellement de l'éducation religieuse et morale des enfants, et elle se chargeait de leur insertion professionnelle. Aujourd'hui, elle doit s'occuper de jeunes âgés de plus de 16 ans non insérés dans la vie économique. La rapidité d'évolution des technologies, l'importance de la socialisation par les pairs, la crise des idéologies et des valeurs, l'allongement de la scolarité et le chômage des jeunes ne permettent souvent plus aux familles d'assurer ces fonctions.

b | L'école

Du fait de sa place centrale, du passage obligé qu'elle constitue pour tous les enfants et les jeunes, jusqu'à 16 ans au moins, c'est un point de focalisation d'attentes qui ne sont pas toujours compatibles entre elles.

1. «Eduquer ensemble à l'échelle du territoire. Pourquoi ? Comment ?» Conférence de Philippe Meirieu aux 2^{es} Rencontres nationales de l'éducation de Rennes en mars 2000, organisées par la Ligue de l'enseignement.

2. Irène Théry, «Couple, filiation et parenté aujourd'hui», rapport à la ministre de l'Emploi et de la Solidarité et au garde des Sceaux, ministre de la Justice, éd. Odile Jacob et la Documentation Française, 1998.

On attendait d'elle qu'elle forme des citoyens prêts à soutenir la République ; depuis que celle-ci constitue un acquis collectif, intériorisé, on attend d'elle qu'elle assure l'éducation à la citoyenneté, aux règles du « vivre ensemble ». Dans le même temps prévaut, selon les termes de Colette Crémieux, une interprétation étriquée de la laïcité qui « conduit à éviter toute discussion portant sur les valeurs individuelles³ ». Ainsi, les adultes s'interdisent-ils le plus souvent au nom de la laïcité d'aborder la question des valeurs, renvoyant leur apprentissage au domaine privé.

On attend d'elle que la formation dispensée permette l'insertion professionnelle des jeunes, qui longtemps a été synonyme de promotion sociale.

Enfin, on attend d'elle, qu'elle assure non seulement l'égalité des chances d'accès à l'éducation, mais l'égalité de réussite.

Sur l'école reposent toutes les attentes, pèsent tous les soupçons, jusqu'à l'insupportable. Les mouvements défensifs, parfois de repli, de cette institution peuvent donc, mesurés à cette aune, être décryptés avec la lucidité qui convient.

c | Les institutions du « temps libre »

Elles contribuaient fortement à l'éducation morale, en accord avec les familles qui s'en remettaient à des institutions partageant leurs convictions (mouvements de jeunesse, églises). Le projet pédagogique, la référence explicite aux valeurs s'articulaient autour d'un projet de société. Les intervenants étaient souvent des bénévoles militants. Maintenant ce sont le plus souvent des structures, municipales ou associatives, assurant des fonctions de service public, soumises à des normes strictes du point de vue de la sécurité, de l'hygiène, du taux d'encadrement, des diplômes professionnels, qui prennent en charge le temps libre des enfants.

La construction de la filière territoriale de l'animation a des incidences très importantes sur la structuration de l'action locale du temps libre. Elle manifeste un glissement progressif de ce domaine d'action du secteur privé (associatif) vers le secteur public (municipal ou intercommunal). Chaque structure de loisirs est tenue de présenter un projet éducatif ; celui-ci insiste généralement sur la socialisation : apprentissage des règles, autonomie, citoyenneté. Mais il a souvent un caractère général, peu relié aux pratiques d'animation.

On attend actuellement de ces structures qu'elles partagent avec l'école le souci de l'égalité des chances et de la réussite scolaire. Ces structures se trouvent donc fortement interrogées sur la question des orientations et des valeurs, alors même qu'elles ne sont pas toutes reliées à une fédération d'éducation populaire assurant une réflexion et une transmission en ce domaine, et qu'elles ne sont pas localement organisées pour constituer un pôle de référence.

3. Colette Crémieux, « La Citoyenneté à l'école », Syros, 1998, voir en particulier le chapitre V : « Une laïcité mal comprise ».

3 | **Le mouvement de modernisation de l'action publique et de montée des initiatives locales**

Force est de constater que les repères traditionnels ont été fortement ébranlés. Face aux interrogations et aux doutes, on a constaté la naissance d'une sorte de culpabilité collective et de sentiment d'impuissance.

C'est pour tenir compte de ces évolutions irréversibles que les politiques ont dû s'adapter. Dans tous les secteurs de l'administration et de la vie associative, un mouvement de modernisation s'est engagé. Celui-ci s'est traduit moins par l'application de règles uniformes et par l'obligation de moyens, que par la formulation de références collectives et d'obligations de résultats.

Le travail en partenariat est devenu clairement une nécessité quotidienne, avant même d'être vécu comme un mode d'action supplémentaire.

Les ZEP et la politique de la ville ont été à l'initiative de ces nouvelles formes d'action et ont développé un savoir-faire qui a, ensuite, servi à d'autres : réorganisation de services municipaux, projets culturels...

Elles ont mis en évidence des leviers de l'action collective en regroupant des acteurs appartenant à des institutions différentes, ayant des statuts différents, mais intervenant sur un même territoire, auprès de la même population. Elles ont montré le rôle clé d'individus « passeurs » qui ont des doubles ou triples appartenances grâce auxquelles ils peuvent relier des mondes qui habituellement s'ignorent.

Et, comme le souligne Yves Dutercq, « les mouvements de déconcentration et de décentralisation agissent simultanément pour renforcer le poids des collectivités territoriales dans la définition des politiques éducatives spécifiques : la déconcentration incite les services académiques à construire des relations parfois étroites avec des collectivités qui participent de manière complémentaire à l'organisation territoriale de l'éducation⁴ ».

Le rôle croissant des collectivités territoriales et, en particulier, des communes

Un peu partout les élus prennent en compte la demande sociale d'éducation (comme le notait déjà Jean Roucou en 1990⁵). Ils sont conscients des exigences et de la sensibilité croissante des parents par rapport à l'éducation proposée à leurs enfants, ainsi que des attentes des enseignants et des animateurs.

4. « Les politiques éducatives des collectivités territoriales », Yves Dutercq, in « L'École, l'état des savoirs », s.d. Agnès Van Zanten, la Découverte, 2000.

5. « L'École et la commune », A. Derrien, J. Maret, J. Roucou, Pro-édi, 1990, épuisé.

Accueil avant et après la classe, amélioration de l'encadrement du temps de midi pour en faire un temps éducatif, transformation des études traditionnelles en moments de pratiques culturelles et sportives, intervenants municipaux dans le temps scolaire, développement de propositions d'activités éducatives dans le temps libre pour les collégiens, sécurité et aménagement du temps de transport des collégiens ainsi que de l'espace autour du collège. Les communes ont engagé des actions sur tous ces sujets.

Par ailleurs, l'Education nationale a mis l'accent sur l'apprentissage de nouveaux langages à l'école primaire (langues étrangères, informatique) en laissant à l'initiative des collectivités locales une charge importante en matière d'équipement et de maintenance et de formation des intervenants. Les collèges situés sur le territoire d'une commune, même s'ils relèvent du conseil général, nécessitent des mesures d'accompagnement dans leur environnement qui sont parfois pris en charge par les villes.

Une cinquantaine de villes françaises adhèrent au Réseau international des villes éducatrices avec la volonté de développer des projets éducatifs locaux intégrant l'ensemble de leur population et la totalité de leurs ressources : culturelles, éducatives, environnementales, urbaines, économiques. En mettant en œuvre des actions s'appuyant sur cette richesse et cette diversité, elles affirment leur volonté de transformer la ville en un véritable espace éducatif⁶.

Cette intervention croissante des collectivités territoriales – dont les villes – trouve sa trace dans l'évolution des dépenses nationales d'éducation : leur part passe de 14,3 % en 1980 à 20,4 % en 1998⁷.

A raison de cette implication financière croissante dans le domaine de l'éducation, les villes revendiquent une légitimité à intervenir sur les orientations de la politique éducative. Elles ont acquis des compétences et ont parfois réorganisé leurs services : un service éducation se substitue, par exemple, au service scolaire et lui associe le service enfance et jeunesse ; ce nouveau service se rapproche des services sport, culture et vie associative⁸. Elles recherchent une plus grande lisibilité et visibilité pour la politique qu'elles conduisent ainsi qu'une articulation pertinente avec, en particulier, l'Education nationale. Elles manifestent la volonté, dans le domaine scolaire traditionnel (l'enseignement primaire), de mettre en œuvre des compétences parfois abandonnées aux inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) et aux directeurs (inscriptions, périmètres scolaires). Le développement d'une association professionnelle comme l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (ANDEV) qui contribue à ces évolutions en créant un espace de débat, de réflexion et de formation, est très révélateur de ces transformations⁹.

6. Réseau français des villes éducatrices, siège : hôtel de ville de Rennes.

7. «L'État de l'école», Direction de la Programmation et du Développement, 1999, ministère de l'Éducation nationale (MEN).

8. «Etat des lieux des services éducations/affaires scolaires des villes de plus de 20 000 habitants», rapport de l'étude de Trajectoires pour le CNFPT, 1995.

9. L'ANDEV publie en particulier «La Communale, la Lettre d'information de l'Association nationale des directeurs et des responsables des services de l'éducation des villes de France», ANDEV, hôtel de ville de Reims.

En somme, la Ville devient un partenaire financier essentiel et un partenaire éducatif responsable et compétent. Ce faisant, elle incite ses partenaires extérieurs à mieux prendre en compte l'échelon communal dans leur propre organigramme. Ainsi l'Education nationale adapte-t-elle parfois des découpages de circonscription primaire pour faciliter la coordination circonscription-ville.

4| Les principes fondateurs de la démarche du projet éducatif local

Le projet éducatif local consiste à dire ce que les acteurs locaux envisagent pour, collectivement, assumer leurs responsabilités et conduire les générations successives d'enfants habitant sur leur territoire jusqu'à l'entrée dans l'âge adulte, tout en leur permettant d'être des acteurs dans l'espace social. On peut l'analyser comme un discours, une histoire, au sens fort que lui donnent un philosophe comme Paul Ricœur¹⁰ ou le psychologue de l'éducation Jérôme Bruner¹¹.

A travers sa construction même, le projet éducatif local permet aux acteurs locaux d'acquérir une culture et un langage communs qui rendent possible l'écriture de cette histoire. Logiquement, le projet local devrait être antérieur à tout dispositif, celui-ci n'étant qu'un ensemble d'outils permettant de mener le projet à bien. De façon pragmatique, l'élaboration du projet intervient généralement alors que de nombreux dispositifs sont en place. Les acteurs existent – les actions aussi –, les outils existent, déjà mis en œuvre parfois là où va se construire le projet, en tout cas déjà pratiqués, expérimentés, que ce soit dans l'école ou hors l'école. Mais, en s'appuyant sur ces socles fondateurs de l'action, le projet éducatif local installe une dynamique autre. C'est un texte qui émane du local et permet de construire un système d'action publique différent s'appuyant sur le territoire. Il propose ainsi une relecture de l'ensemble de l'existant dans le champ de l'éducation pour que le sens en soit produit collectivement.

Il n'y a pas de Projet éducatif local type. Néanmoins, pour prendre en compte de façon pragmatique les différences entre les lieux, les élèves et les acteurs, il convient de conjuguer trois objectifs complémentaires :

- répondre de façon collective aux besoins de solidarité ;
- réduire les inégalités en traitant de façon adaptée les demandes précises d'élèves socialement défavorisés ;
- résoudre les difficultés éducatives dans le même tempo que les questions urbaines.

10. Paul Ricœur, « Temps et récit », 3 volumes, Paris, Seuil, 1983-1985.

11. Jérôme Bruner, « L'Éducation, entrée dans la culture », Paris, Retz, 1996.

3 questions | Alain Jouis, adjoint au maire de Brest

VOUS AVEZ ENGAGÉ À BREST UNE DÉMARCHÉ D'ÉLABORATION D'UN PROJET ÉDUCATIF LOCAL DANS LA DURÉE, IMPLIQUANT DÈS L'ÉTAT DES LIEUX, LES ACTEURS LOCAUX DE TOUS LES QUARTIERS. POUVEZ-VOUS NOUS EN RAPPELER BRIÈVEMENT LES PRINCIPES ?

Les relations existent depuis longtemps entre les institutions, en particulier dans le cadre du contrat de ville. Après la parution de la circulaire sur le contrat éducatif local, la ville de Brest s'est donc appuyée sur ce partenariat et a réuni les représentants de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, de la caisse d'allocations familiales, du conseil général et de la communauté urbaine afin de définir une organisation de la démarche.

L'originalité de la démarche brestoïse réside dans le fait que ces institutions ont reconnu, ensemble, la nécessité de prendre du temps pour élaborer un projet éducatif local et ont souhaité qu'une large concertation s'instaure avec le maximum de personnes agissant dans le domaine de l'éducation.

Voici les principales étapes par lesquelles nous sommes passés :

- Une démarche à l'échelle de territoires à dimension humaine (15 à 20 000 habitants) a nécessité de partager la ville en sept territoires.
- Un état des lieux pour obtenir une vision claire de l'offre et recenser les enjeux éducatifs perçus. Pour cela, nous avons fait appel à un consultant qui a questionné les acteurs de l'éducation (écoles, collèges, associations, équipements de quartier, parents d'élèves). Il a aussi intégré une approche quantitative pour mesurer le poids des actions proposées quartier par quartier.
- Une présentation de l'état des lieux dans chaque quartier, une réflexion avec tous les acteurs et un partage du diagnostic.
- La création d'un groupe de pilotage représentatif des acteurs de l'éducation sur chaque quartier qui doit débattre de l'état des lieux, définir les enjeux, élaborer des orientations.
- Des groupes de travail à l'échelle de la ville (groupe technique, comité de pilotage) ; la démarche est bien de partir des territoires pour construire un Projet Éducatif de Quartier qui alimentera le projet éducatif local de la ville.
- Des ateliers réunissant les acteurs pour travailler à la définition de valeurs éducatives communes et de compétences minimales nécessaires à chaque enfant.

COMMENT AVEZ-VOUS ARTICULÉ LE COURT TERME, L'URGENCE, AVEC CETTE RÉFLEXION DE FOND DANS LA DURÉE, ET COMMENT S'EST ARTICULÉ LE PEL AVEC LES PROCÉDURES EXISTANTES ?

L'état des lieux fait apparaître une offre éducative importante. Toutefois, celle-ci s'est construite par couches successives, selon les initiatives ou les dynamiques développées, sans véritable stratégie. La ville et ses partenaires ont continué à soutenir le travail réalisé par les acteurs de terrain, tout en engageant progressivement la démarche sur les différents territoires. Des représentants des institutions, du secteur scolaire et du secteur associatif se réunissent régulièrement sur les quartiers pour définir un certain nombre d'orientations puis d'actions, dans un souci de cohérence et en s'appuyant sur l'état des lieux et le diagnostic réalisés par le consultant. Prendre son temps pour la réflexion n'empêche pas d'agir, et les actions s'appuient sur les orientations définies en commun. Nous n'avons pas encore signé de contrat éducatif local avec l'État. Mais cela ne saurait tarder, car notre démarche, si elle est reconnue, ne nous permet pas d'obtenir les subventions espérées. Par ailleurs, nous considérons que le projet éducatif local concerne tous les enfants et les jeunes de moins de 16 ans. Le volet éducation du contrat de ville est intégré dans le projet éducatif local. Il concerne plus particulièrement des publics et des quartiers plus fragiles.

POURQUOI AVOIR PRIS LE RISQUE DE TRAVAILLER DANS CHAQUE QUARTIER AVEC TOUS LES ACTEURS CONCERNÉS ?

Convaincus du fait que l'éducation est l'affaire de tous, nous avons souhaité qu'une large concertation s'instaure avec le maximum de personnes sur les questions d'éducation : offre, valeurs, enjeux, priorités, besoins... Nous avons aussi prévu la mise en œuvre d'actions visant à la réussite scolaire et sociale des enfants et des jeunes. Loin de constituer un risque, cette démarche répond à une volonté partagée d'un travail ancré au plus près des réalités de vie des acteurs de l'éducation, qu'ils soient bénévoles, professionnels, parents, enfants ou jeunes. C'est une démarche complexe, certes, qui développe, renforce le partenariat sur les territoires et permet à tous les acteurs de construire un projet ensemble.

a | L'éducation au sens large

En France, le terme d'éducation est difficile à détacher de son contexte institutionnel « Education nationale ».

Le domaine de l'éducation n'est pas une catégorie définie, ni par les personnes qui lui sont extérieures, ni par celles qui en relèvent. Un animateur sportif se sent davantage appartenir au monde du sport qu'au monde de l'éducation. Un gardien d'école est d'abord un employé municipal avant d'être membre d'une communauté éducative. Un psychomotricien est plus intégré au domaine de la santé qu'à celui de l'éducation. On ne pensera généralement pas à associer un chauffeur de bus scolaire à la réflexion éducative alors même que ce temps de transport a clairement une dimension éducative.

Décentrer la question de l'éducation de son aspect strictement scolaire, c'est :

- redonner une légitimité à tous les acteurs, qu'ils soient membres ou non de l'Education nationale pour s'exprimer sur ce sujet ;
- permettre à l'école de situer sa fonction spécifique, l'enseignement, dans un ensemble plus large qui lui donne davantage de sens ;
- aborder la question de la violence dans les établissements scolaires par une démarche d'éducation à la citoyenneté non spécifique mais portée avec les autres acteurs locaux ;
- traiter la question récurrente de la relation avec les familles avec davantage de recul ;
- changer d'univers de référence implicite, le périscolaire étant mieux défini comme un des temps de la vie de l'enfant ;
- assurer une cohérence, une continuité ou, dans certains cas, aménager une rupture, entre temps scolaire et temps périscolaire.

Si l'on veut que le projet éducatif local ne soit pas une procédure de plus permettant surtout d'obtenir les financements nécessaires à la reconduction des actions et procédures engagées, il est indispensable de faire bouger les frontières.

Dans cette posture, il faut pouvoir se poser les questions les plus gênantes :

- Pourquoi est-il nécessaire de prolonger le temps scolaire par des activités extrascolaires ?
- Pourquoi les activités de soutien scolaire ont-elles lieu juste à la sortie de l'école, contribuant à alourdir une journée déjà très longue, mais exceptionnellement dans le temps des vacances et rarement le mercredi ?
- Pourquoi les politiques de lecture publique ne sont-elles pas davantage coordonnées avec les projets pédagogiques des bibliothèques et centres documentaires (BCD) et des centres de documentation et d'information (CDI) ?
- Pourquoi les enfants qui vont en centre de loisirs tout le mercredi ne peuvent-ils pas, de ce fait même, pratiquer un sport en club ?
- Pourquoi un projet engagé par des jeunes pendant les vacances d'été ne peut-il pas rebondir sur le temps scolaire ?

- Pourquoi, dans certains quartiers, les enfants peuvent-ils avoir des pratiques culturelles pendant le temps scolaire et hors temps scolaire à proximité, alors que dans d'autres quartiers, l'offre de proximité est quasi inexistante ?
- Pourquoi tant de jeunes après 16 ans (et parfois avant) restent-ils exclus d'un droit à l'éducation ?

Pour être en mesure de poser ces questions, et surtout d'y répondre, il faut que tous les acteurs de l'éducation puissent se retrouver d'abord au sein du quartier puis dans un projet éducatif local de ville ou d'agglomération, animé et porté par les élus.

b | La ville, animatrice de la démarche projet éducatif local

La Ville est, d'une manière ou d'une autre, associée à toutes les actions touchant au domaine de l'éducation sur son territoire et elle a la légitimité démocratique qui lui permet d'assurer la responsabilité de l'animation du système d'acteurs au sein de l'espace local éducatif. Mais il importe alors de clarifier les règles du partenariat, afin que cette position centrale ne soit pas perçue par les autres acteurs comme une volonté hégémonique. Il ne faudrait pas que le périscolaire, après avoir été celui de l'école, devienne le champ de bataille ou l'espace de protection de la ville. La même remarque pourrait être formulée à propos de l'information scolaire, de l'insertion professionnelle ou de la lutte contre la violence.

Il est donc essentiel que la responsabilité des services de l'État et des collectivités locales, ainsi que le rôle des financeurs et la responsabilité des opérateurs soient clairement définis sur la base d'un projet commun.

Le projet éducatif local : levier du changement

LE PROJET ÉDUCATIF LOCAL PERMET DE FAIRE LEVIER DANS TROIS DOMAINES FONDAMENTAUX.

- D'abord, il constitue l'étape incontournable d'une décentralisation bien comprise du système éducatif, rendant possible une démarche collective. Il se veut cohérent avec les principes qu'il énonce : participation des habitants qui sont, comme parents et comme citoyens, les premiers acteurs de l'éducation, et participation des différents professionnels directement impliqués.
- Le projet éducatif local permet également l'intégration de l'éducation dans une politique de renouvellement urbain. Il crée les liens entre bâtir et éduquer. En effet, refaire des villes plus hospitalières passe aussi par une éducation plus humaine.
- Enfin, et c'est son objectif premier, le projet éducatif local combat les inégalités en mettant en œuvre des actions qui ne s'arrêtent pas au temps scolaire, ni à la réussite scolaire, mais qui accompagnent l'enfant et le jeune tout au long de son parcours pour le conduire à la réussite.

Au-delà de la technicité et des moyens que requiert la mise en œuvre d'un projet éducatif local, il y faut d'abord une force de conviction, celle qui oblige à penser l'éducation des enfants dans sa globalité, en s'épargnant les facilités et la reproduction des mêmes insatisfactions, des mêmes inégalités, comme si c'était inéluctable.

Vouloir rassembler les adultes d'une ville dans une réflexion exigeante, pour que l'éducation des enfants devienne un enjeu collectif, est en effet un défi. Un défi aux routines, aux idées toutes faites, aux défaitismes, aux corporatismes frileux, aux voies parallèles qui refusent de se croiser et aux craintes de l'inconnu.

Elaborer un projet éducatif est une aventure difficile parce qu'il s'agit d'une aventure humaine. Mais ne rien oser en la matière présenterait un risque pire encore, celui de laisser l'éducation sans projet d'avenir et sans souci de justice.

Le projet éducatif local mérite donc qu'on s'y essaie et que, partout en France, des élus, des enseignants, des parents et des associations retrouvent ensemble le goût d'inventer un territoire qui donne aux enfants envie d'apprendre.

3 questions | Hubert Chardonnet, ex-président du Réseau français des villes éducatrices

VOUS ÊTES PRÉSIDENT DU RÉSEAU FRANÇAIS DES VILLES ÉDUCATRICES QUI DÉFEND DEPUIS LONGTEMPS DES DÉMARCHES EXPÉRIMENTALES DE PROJET ÉDUCATIF LOCAL ET SOUHAITE QU'ELLES PUISSENT SE GÉNÉRALISER. QUELLES SONT LES CONDITIONS QUI, POUR LES VILLES, PERMETTRAIENT DE FRANCHIR CETTE ÉTAPE ?

1^{re} CONDITION : LA RECONNAISSANCE DU PARTENAIRE

Pour le partenaire local, c'est d'abord la reconnaissance d'une implication, d'un investissement sans précédent dans le champ éducatif : que ce soit sur le plan financier, des personnels municipaux et paramunicipaux présents au sein de l'école et dans son environnement, du développement de véritables « directions de l'éducation » et non plus de simple « services à l'enseignement », et enfin de la mise en œuvre de véritables projets se substituant à des initiatives trop souvent dispersées et ponctuelles.

C'est ensuite la reconnaissance de l'intérêt et de la légitimité des expériences et pratiques accumulées depuis près de quinze ans, véritable coproduction locale de la politique nationale de l'éducation.

2^e CONDITION : LE RESPECT DU PARTENAIRE

Le respect, c'est la disparition de deux analyses sommaires, et encore trop souvent répandues, que l'on rencontre régulièrement.

- La collectivité locale « tiroir-caisse » : « à nous de définir les orientations, à vous de payer ».

Les élus locaux n'ont pas oublié comment, il y a trois ans, ils avaient découvert dans les médias la « décision » du ministère de l'Éducation nationale de mettre en œuvre son projet « Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement », financé par des collectivités locales et cela, sans concertation (ce qui ne les a pas empêchés majoritairement de soutenir le projet). Le partenariat pour nous, c'est bien autre chose et c'est d'abord de travailler ensemble tant en amont qu'en aval d'un projet.

- La collectivité locale soupçonnée de « municipalisation ».

Il faudra bien un jour nous expliquer en quoi le « national » serait porteur par « nature » de toutes les qualités, garant absolu des cohérences éducatives, rempart contre toutes les agressions, alors que le « local » serait « par essence » porteur de toutes les dérives, suspecté en permanence de desseins inavouables ; ceux des élus, bien sûr, dont on sait qu'ils ne sont motivés (par nature sans doute !) que par leurs visées électoralistes, n'hésitant pas ainsi à soumettre l'école à leurs « honteux » intérêts politiques !

3^e CONDITION : LA CLARIFICATION DES MISSIONS ET COMPÉTENCES DE CHACUN

La coproduction et la responsabilité partagée ne doivent pas signifier confusion des rôles et des modes d'intervention ; le projet éducatif local, bien au contraire, en donnant (ou redonnant) de la cohérence et de l'efficacité aux démarches éducatives, permet à chaque partenaire de clarifier sa place et ses fonctions.

Un projet « territorialisé » c'est d'abord définir et arrêter conjointement des objectifs, des méthodes, des moyens et des dispositifs de suivi-évaluation ; ce partenariat (souvent un rapport de forces, en tous les cas une interaction dynamique), en fédérant les acteurs et les dispositifs, en créant peu à peu une culture commune, offre à l'école une occasion irremplaçable de retrouver une signification, un sens clair et identifié par tous.

Par ailleurs, démarche jamais achevée, toujours en construction et objet d'un débat permanent, elle rend indispensable le passage à des dispositifs contractuels formels et reconnus nationalement, créant, pour ainsi dire, une « obligation du travailler ensemble » et légitimant toutes ces expériences éducatives accumulées localement depuis une quinzaine d'années.

Deux dispositifs récents (le contrat éducatif local, le volet « éducation » du contrat de ville) y répondent, représentant un vrai changement de perspective et de méthode, un vrai changement par l'officialisation du « concept » et de la dynamique du « projet éducatif local », un vrai changement par la reconnaissance de la coproduction éducative.

Le projet éducatif local : élaboration et mise en œuvre

Le projet éducatif local prolonge les expérimentations et actions publiques dans le champ de l'éducation qui ont déjà eu lieu sur le territoire.

Il rassemble ainsi les projets éducatifs des projets d'école, d'établissement, de ZEP/REP, des centres sociaux, des centres de loisirs, des associations d'accompagnement scolaire... Il s'appuie sur les différents contrats qui comportent une dimension éducative : contrat de réussite en REP, contrat éducatif local (CEL), contrat local d'accompagnement scolaire (CLAS), contrat temps libre (CTL), contrat local de sécurité (CLS)...

Les sites en contrat de ville, notamment ceux qui sont éligibles aux **grands projets de ville (GPV)**, apparaissent comme des lieux privilégiés de la mise en œuvre de projets éducatifs locaux.

Grâce à des innovations à caractère fonctionnel ou pédagogique, dans le temps scolaire ou hors temps scolaire, à la prise en compte, d'une manière coordonnée, de l'ensemble des moyens d'action, qu'il s'agisse de ceux qui relèvent de l'école, de la santé, des actions de formation, d'information des jeunes et des familles, des transports, des activités de loisirs, de la sécurité, du cadre bâti, de l'appropriation des technologies de l'information et de la communication éducative (TICE), de l'accueil des nouveaux arrivants..., les projets éducatifs locaux sont porteurs, sur les territoires de la politique de la ville, d'une démarche réunissant, sur un objet social fondamental, « l'Ecole », l'ensemble des acteurs locaux.

Les projets éducatifs locaux doivent rester des projets adaptés aux possibilités des différentes collectivités territoriales, la méthode d'élaboration elle-même doit être « sur-mesure ». On peut néanmoins insister sur des étapes indispensables et souligner les implications de différents choix méthodologiques : le diagnostic, les valeurs et choix éducatifs, la programmation des moyens, le suivi et l'évaluation.

Diagnostic

L'élaboration

Faire un diagnostic, c'est porter un jugement éclairé sur la situation. Comment juger que l'offre en direction des 4-5 ans est suffisante ou non ? Est-il légitime que tel quartier ait une offre (rapportée à sa population) beaucoup plus étoffée qu'un autre ?

Pour établir le diagnostic, il faut rapprocher toutes les entrées dont on a pu disposer, en particulier les données démographiques si on a établi un état des lieux quantifié de l'offre. On tiendra compte aussi du sentiment des opérateurs et des parents, de l'existence de listes d'attente à la crèche ou à la maternelle.

Mais souvent un élément d'appréciation important réside dans la comparaison entre quartiers d'une même ville, ou de plusieurs villes entre elles, si l'on y a quantifié de la même façon l'offre et si l'on est en mesure de la rapporter à la population concernée. Ces comparaisons peuvent mettre en évidence un fort ou un faible investissement dans le domaine de l'éducation. Elles peuvent aussi faire apparaître la nécessité d'un rééquilibrage des secteurs, d'une impulsion à donner à des domaines peu investis.

L'état des lieux de l'éducation sur un territoire suppose une vraie démarche de connaissance car elle ne peut se limiter à un champ bien défini, et la lisibilité complète (du domaine) qu'elle recouvre n'existe pour personne. De la qualité de la phase d'état des lieux dépend largement l'établissement d'un diagnostic pertinent et partagé par les protagonistes de l'action éducative au plan local.

C'est pourquoi l'appel à une aide extérieure pour produire cet état des lieux peut s'avérer nécessaire afin de pallier les difficultés liées à la disponibilité de temps pour les acteurs locaux et à la mobilisation des compétences spécifiques. Il est aussi une réponse à la question de la confiance : celui qui établit l'état des lieux ne doit avoir aucun intérêt dans la mise en œuvre du projet éducatif local, sous peine d'en affaiblir la crédibilité.

L'aide extérieure implique un financement et la négociation d'une commande écrite. A partir d'une réflexion préalable, le comité de pilotage doit veiller à proportionner l'étendue et le coût de la mission, au poids financier du domaine de l'éducation sur le territoire déterminé.

Les entrées

PLUSIEURS ENTRÉES SONT POSSIBLES POUR ÉTABLIR L'ÉTAT DES LIEUX QUANTIFIÉ PERMETTANT DE DÉCRIRE LA STRUCTURATION DE L'OFFRE ÉDUCATIVE.

Pour schématiser, on peut envisager : une entrée par le territoire, une entrée par l'offre éducative, une entrée par les publics, une entrée par les acteurs.

Ces entrées ne sont évidemment pas exclusives les unes des autres, et il est nécessaire de croiser l'entrée par le territoire avec les autres. Le groupe de pilotage peut privilégier une entrée par les publics, en se disant qu'il a les moyens de traiter par lui-même, au moins en partie, les autres entrées. Il peut, au contraire, estimer que la situation est complexe, éventuellement conflictuelle et qu'il faut démarrer par un état des lieux sérieux de l'offre, l'entrée par les publics pouvant s'approfondir éventuellement par la suite.

La quantification des actions

Il faut pouvoir quantifier ce que le territoire de la commune offre aux plus jeunes et aux plus grands, en matière d'accueil, de scolarisation, de soutien scolaire, d'activités sportives et culturelles, d'information... On doit aussi évaluer ce qui est possible le soir après la classe et pendant les vacances, ce qu'on trouve dans tel ou tel quartier.

Bien que les acteurs de l'éducation soient généralement très investis dans leur mission, ils ne réalisent pas toujours que leurs habitudes, leurs règles de fonctionnement ne leur permettent pas d'avoir une vue d'ensemble du domaine de l'éducation. Pour permettre cette nécessaire lecture préalable, il est indispensable d'arriver à rassembler l'ensemble des actions afin de décrire l'offre selon quelques critères principaux. Par exemple, on sait qu'une action peut concerner un groupe de douze enfants pour l'accompagnement scolaire, une fois par semaine pendant l'année scolaire, tandis qu'une autre touche 175 enfants tous les jours des vacances en leur proposant des loisirs éducatifs, et qu'une troisième s'applique à tous les élèves de cours moyen de la commune, quatre demi-journées par an pour une activité sportive. Comment globaliser dans ce cas ?

Cette description ne peut se contenter d'être une liste d'activités, une sorte de guide comme beaucoup de communes en proposent déjà. Un tel guide, nécessaire pour les parents qui veulent inscrire un enfant, ne peut permettre d'analyser le domaine de l'éducation, de faire apparaître sa structuration et la réponse qu'il apporte aux besoins.

Il faut trouver un indicateur quantitatif de l'offre éducative, commun à toutes les actions, que l'on puisse mesurer de façon homogène, c'est-à-dire en appliquant les mêmes définitions, les mêmes règles.

Certes, cette démarche comporte un aspect très réducteur, car elle tend à assimiler une action à un indicateur. Cependant, à condition de ne pas oublier ces limites, elle a une vertu fondamentale qui est de :

- rendre lisible une réalité complexe ;
- permettre à chacun des acteurs de voir la place qu'il occupe dans cet ensemble ;
- donner une première réalité effective au champ de l'éducation qui, autrement, apparaît comme une simple liste d'actions ou d'acteurs.

Ce regroupement des différentes offres sur un même document et leur présentation thématique peut contribuer à améliorer la lisibilité d'une politique éducative communale.

La mise à plat de l'offre éducative

Le projet éducatif local n'étant pas une procédure liée à des publics prédéfinis, il doit avoir pour cible les publics de 0 à 25 ans.

Toutefois il peut être davantage centré sur les tranches d'âge de 2 à 16 ans. Celles-ci constituent la période de la scolarisation commune durant laquelle un équipement scolaire est lié à un territoire de façon privilégiée. Mais il convient également de prendre en compte les 16-18 ans, qui connaissent souvent des difficultés d'insertion et auxquels il faut éviter des ruptures éducatives, sources d'inégalités et de conduites délinquantes.

Comme le projet éducatif local place l'enfant et son territoire au centre de la démarche, l'état des lieux, quand il ne peut être exhaustif, doit privilégier l'offre de proximité qui est souvent la moins bien connue.

Si certains équipements, tel un centre social, ont une implantation locale, une politique dirigée vers le public d'un secteur géographique précis, il sera alors facile de collecter des informations au niveau local. Mais d'autres structures, intervenant sur le territoire de toute la ville, peuvent avoir une connaissance imparfaite de leur public, notamment de son origine géographique par quartiers. Ainsi des clubs sportifs, ayant une base de recrutement communale ou intercommunale, ne s'intéressent pas toujours à cet aspect géographique. De même, tel établissement d'enseignement secondaire, ayant trop peu de relation avec les écoles de la commune, ne pourra appréhender les périmètres scolaires de recrutement d'une manière pertinente.

La difficulté de collecter des informations au niveau local risque fort de traduire une absence d'intérêt et d'investissement des structures impliquées à cette échelle. C'est pourtant là que se pose de façon aiguë et concrète la question du sens de l'éducation, de l'articulation entre temps scolaire et hors scolaire, d'un accord sur un socle de valeurs communes, de la relation avec les parents, bref, de l'approfondissement et de l'enrichissement de la vie démocratique.

En revanche, le domaine privé, celui de la famille, essentiel en ce qui concerne l'éducation, n'est pas pris en compte dans cette mise à plat de l'offre. En effet, l'offre éducative interne, bibliothèque familiale, télévision, théâtre, cinéma, voyages... comme la participation à des associations, telles que des mouvements de jeunesse, des associations culturelles qui jouent un rôle éducatif certain, peuvent difficilement être intégrées à une mise à plat quantitative.

Dans cette phase, le chef de projet assure un rôle prépondérant dans la mise à plat de la connaissance des ressources éducatives.

L'implication financière de la commune et des autres collectivités territoriales

S'il est difficile de prétendre cerner et maîtriser la totalité du domaine de l'éducation (de la crèche au centre de loisirs, de la maternelle au lycée...), il convient toutefois de réunir les budgets de la ville, de la caisse des écoles, des établissements publics locaux d'enseignement (EPL), de la politique de la ville... Sur la base des comptabilités analytiques existantes, on s'attachera à mettre à plat ce qui relève de l'Etat et des différentes collectivités locales qui interviennent dans le champ, soit par des financements directs, soit au travers de leurs personnels, de leurs équipements ou d'associations, dans le cadre de mission d'intérêt général ou sous forme de subventions. Ce travail permet de mesurer les efforts réels des différents acteurs et d'inscrire également, en équivalence, les « temps produits » par les bénévoles des associations.

La qualité des relations entre les services de la ville, de l'équipe MOUS avec les IEN, les directeurs d'école, les chefs d'établissement et les autres responsables des services de l'Etat, est déterminante dans la constitution de ce socle de connaissances communes qui peut aussi rassembler des informations concernant :

- les équipements (surface, accessibilité...), des personnels, des agents et des bénévoles (nombre, formation) ;
- les résultats des évaluations scolaires CE2/6^e, et des données relatives à l'orientation ;
- les performances sportives et culturelles ;
- les différents projets d'école et contrats de réussite en ZEP ;
- les signalements pour absentéisme scolaire ;
- les règlements intérieurs scolaires, associatifs, etc. ;
- les modes de garde des enfants ;
- les évolutions démographiques et celles des effectifs scolaires...

L'analyse des publics et des pratiques

Liée à l'analyse de l'offre, l'analyse des publics touchés, comparée à celle du public potentiel, permet de questionner une politique de fait. On peut s'interroger :

- Sur l'origine sociale : Quel est le public dominant, prioritaire, de chaque structure ? Y a-t-il au sein d'une même structure, d'une même action, des publics différents ? Les publics sont-ils les mêmes pendant l'année scolaire et pendant les vacances ? selon le type d'activité ? selon les temps ?
- Sur l'origine géographique : Quelles sont les structures qui ne reçoivent qu'un public de proximité ? Quels liens existent entre âge, sexe, origine sociale et mobilité géographique ?

De façon plus qualitative, on étudiera :

- les parcours scolaires d'un même enfant, d'une fratrie ;
- les représentations, les difficultés et les enjeux perçus par les différents acteurs (enfants, familles, enseignants, animateurs...);
- la manière dont circule l'information sur l'offre scolaire, éducative, culturelle, sociale, etc. ;
- les évolutions des productions réalisées par les enfants et les jeunes au sein de l'institution scolaire, dans l'espace public ;
- la mobilité des familles sur le(s) territoire(s) et l'accueil des nouveaux arrivants ;
- les évolutions des périmètres scolaires (et des dérogations) et de la carte scolaire ;
- l'implantation des classes relais et autres innovations éducatives ;
- les formations initiales et continues proposées par les institutions ;
- l'évolution du parc de logements et de leur occupation ;
- l'accueil en crèche...

Le partenariat et les enjeux tels qu'ils sont perçus par les acteurs

Il ne suffit pas de faire l'état des lieux de l'offre, mais il s'agit que tous les acteurs potentiels de l'éducation soient recensés et informés de la démarche de projet éducatif local en cours. L'intérêt est justement de s'interroger sur la liste des correspondants « habituels ». Le responsable de bassin de la piscine en fait-il partie ? Les responsables de l'office public d'aménagement concerté (OPAC) qui mettent en place une politique de formation des gardiens d'immeubles sont-ils informés ? Le commissaire de police, qui a sans doute des contacts directs avec les chefs d'établissement scolaire, est-il associé à la réflexion collective, de même que les éducateurs de prévention ?

Dans une perspective de mobilisation des acteurs locaux, il faut connaître les enjeux qu'ils perçoivent, et faire le point sur le partenariat existant, formel ou informel. Il est indispensable de cerner les partenariats vivants, de savoir s'ils existent au niveau institutionnel et/ou au niveau des acteurs de terrain.

S'intéresser aux partenariats entre structures est important mais on ne doit pas négliger l'aspect des échanges entre services d'une même structure, notamment au sein de la collectivité locale ville, entre le service scolaire et le service des sports par exemple, entre l' élu chargé de l'éducation et le secrétaire général, etc.

Il faut situer partenariats et ruptures dans l'histoire locale, faire le point des enjeux conflictuels portés par des acteurs différents, mais aussi des enjeux qui sont reconnus comme prioritaires par tous et ceux qu'un consensus empêche de percevoir. Il faut juger si l'éducation est un enjeu spécifique, sectoriel, pour les élus, ou si c'est un enjeu reconnu plus largement. Des secteurs de l'offre éducative sont très présents sur le terrain, mais peu au niveau des discours et des représentations, ou inversement. Il importe de pouvoir relativiser la représentation que donnent d'eux-mêmes les différents acteurs.

Sur le plan des **territoires et quartiers** de la ville, il faut tenter **de confronter l'offre et la population concernée**.

Là aussi des problèmes de disponibilités statistiques se posent : selon quel découpage territorial a-t-on rassemblé les données sur l'offre éducative ? De quelles statistiques de la population par âges, par statuts professionnels dispose-t-on sur ces territoires ?

Les découpages de l'INSEE peuvent servir de base mais ne conviennent pas toujours ; parfois ce sont les périmètres des écoles primaires qui seront les plus utiles. On se rendra compte sans doute que les différents quartiers présentent des ratios fort différents. L'interprétation des différences ne peut se faire de façon immédiate étant donné la mobilité de la population et les aléas des découpages, mais sur cette base on pourra néanmoins poser la question des inégalités et de leur légitimité. Les quartiers situés en ZEP peuvent être l'objet d'une telle discrimination positive de la part de toutes les institutions qu'au final les écarts paraissent énormes en comparaison de la concentration relative des populations défavorisées. A l'inverse, la géographie prioritaire peut ne pas apparaître fortement et le centre ville être une zone privilégiée ou au contraire relativement abandonnée.

UNE RÉFLEXION DE TOUS LES ACTEURS SUR LES VALEURS ÉDUCATIVES ET SUR LE RÉFÉRENTIEL D'ACQUIS MINIMUM COMMUN

On aborde la construction du projet lui-même, avec une réflexion tournée vers l'avenir. Différentes techniques de travail peuvent être utilisées au sein de groupes de travail pour organiser cette réflexion. L'essentiel n'est pas l'exhaustivité, mais plutôt la définition des priorités, l'objectif n'est pas la qualité de la formulation, mais le lien concret établi entre des situations quotidiennes vécues dans les interactions entre enfants, jeunes et adultes, et des valeurs abstraites qui peuvent être communes.

L'ÉLABORATION DES ENJEUX ÉDUCATIFS POUR LA VILLE ET LES DIFFÉRENTS TERRITOIRES QUI LA COMPOSENT, LE CHOIX DES ORIENTATIONS THÉMATIQUES ET TERRITORIALES

Le partage du diagnostic aboutit assez naturellement à déterminer les enjeux éducatifs prioritaires aux différents niveaux : agglomération, communauté de communes, ville, quartier... A partir de là, le comité de pilotage doit répartir le travail sur ces enjeux entre plusieurs groupes qui auront pour mission de réfléchir à la manière de les prendre en compte. Ces groupes, pour être crédibles, devraient être coanimés par les principaux acteurs concernés. Si la ville est naturellement présente dans tous les groupes, elle ne peut être le seul animateur de cette réflexion.

CONTRACTUALISATION ET PROGRAMMATION, LA MISE AU POINT DES OBJECTIFS OPÉRATIONNELS À COURT TERME ET LA FORMALISATION DES MOYENS SUR LESQUELS CHACUN DES SIGNATAIRES S'ENGAGE.

On aborde, là seulement, la phase de contractualisation avec l'Etat et de programmation d'actions, qui, bien souvent, représente à elle seule l'ensemble de la démarche. Les groupes ayant travaillé sur les orientations auront formulé des priorités et des choix. Il reviendra alors à des professionnels, des techniciens, d'élaborer des propositions concrètes et réalistes, s'appuyant sur les divers dispositifs et procédures disponibles, et sur les projets aux différents niveaux : agglomération ou communautés de communes, ville, quartier...

Le partage du diagnostic

La phase de partage du diagnostic est essentielle ; c'est le moment où les différents acteurs doivent tous se décentrer par rapport à leur position habituelle d'opérateur. Ils sont pour cela aidés par le diagnostic, qui propose une lecture commune du domaine éducatif centrée sur l'enfant et le jeune dans son territoire et non sur les différents opérateurs.

Selon la taille de la ville, le nombre d'acteurs, la particularité des territoires qui composent la commune, mais aussi selon le degré de développement de la culture partenariale, les modalités du partage vont différer. Il peut s'agir simplement d'une présentation du diagnostic ; ce peut être aussi une proposition, discutée, amendée, complétée par les acteurs locaux qui s'approprient pleinement la démarche et la prolongent. Lorsque l'état des lieux précédant le diagnostic a déjà beaucoup associé les acteurs, l'accord sur le diagnostic sera bien plus facile.

Le comité de pilotage doit, bien sûr, valider le diagnostic, mais le partage ne saurait se limiter au seul comité et il lui appartient aussi de décider des modalités de partage. Il doit, en fonction du diagnostic, associer de nouveaux acteurs, dont le rôle avait pu éventuellement être sous-estimé ou qui ne se considéraient encore pas, eux-mêmes, comme partenaires localement, et qui apparaissent de fait comme particulièrement concernés par la problématique développée dans le diagnostic.

Le diagnostic peut aussi conduire le comité de pilotage à revoir les découpages territoriaux initiaux, ou à établir des liens avec des communes voisines, participant d'une aire de développement répertoriée, et installée dans les pratiques.

Si un diagnostic est indispensable, sa forme peut être différente. Voici la trame de celui qui a été réalisé à Sens sous forme d'un tableau à double entrée (seulement schématisé ici). Il a fait l'objet de nombreux allers et retours entre les partenaires avant une finalisation comprenant pas moins de 200 lignes sur 4 feuilles A3 correspondant aux actions menées par les acteurs du territoire.

**SENS EN BOURGOGNE : DIAGNOSTIC / ÉTAT DES LIEUX (6 OCTOBRE 1999)
POUR UN PROJET ÉDUCATIF DE TERRITOIRE : LES CO-ACTEURS DE L'ÉDUCATION.**

	Avant la naissance	petite enfance	6 ans	enfance	préado	ado	16 ans	adultes	personnes âgées
Education préscolaire									
Education / scolaire, périscolaire, culture, loisirs									
Education / sports									
Education / proximité									
Education / prévention-médiation-insertion									
Education / suivi-justice									
Education / santé									
Education / médias									
Education / emploi-économie									
Education / logement-hébergement									
Education / famille-consommation									
Education / personnes âgées									
Education / engagement citoyen, interculturel transversal									

Le choix de ces entrées éducatives est un choix lié aux spécificités du territoire. Chaque entrée « Education » se décline ensuite en « opérateurs ». (un opérateur peut se trouver dans plusieurs thématiques)

L'action menée par un opérateur figure donc sous forme de rectangle placé dans le tableau en fonction des âges concernés et dans lequel est noté l'intitulé de l'action.

Apparaissent alors les manques sur lesquels ils conviendra de travailler.

Ce tableau ne peut constituer en lui-même un diagnostic. Il nécessite a posteriori une analyse des potentiels et des faiblesses qui permettra de construire un projet à partir de volontés politiques affirmées.

UN EXEMPLE D'INDICATEUR QUANTITATIF : le nombre d'heures par année et par enfant

Exemple d'un indicateur proposé par le cabinet Trajectoires-Reflex et utilisé dans les diagnostics qu'il a réalisés.

On peut proposer comme indicateur le nombre d'heures par année et par enfant que chaque structure a les moyens de calculer pour ses propres actions. Cela paraît assez simple. Mais, si l'on veut que le dialogue soit possible entre les différents opérateurs d'actions, il faut qu'ils se mettent d'accord au préalable sur quelques règles. Sinon ils n'accepteront jamais la validité du diagnostic. Ainsi, le nombre d'enfants n'est pas le nombre d'enfants inscrits lorsqu'il y a un écart important entre les présences et les inscrits, le temps d'une séance n'est pas forcément l'amplitude d'ouverture mais peut être la durée moyenne de présence. Mais ce n'est pas non plus juste le temps de l'activité technique, c'est aussi éventuellement le temps de garde qui l'entoure.

Il faut ensuite que cet indicateur soit collecté pour des unités pertinentes : si l'on veut pouvoir dire que, sur le territoire de la commune, telle fraction de l'offre éducative concerne les 6-11 ans, et telle autre les 12-15 ans, il faut que tous les opérateurs se plient à ces catégories, c'est-à-dire qu'un club sportif qui a des entraînements pour plusieurs tranches d'âges les redécoupe ou les regroupe pour entrer dans ce cadre.

Les unités pertinentes dépendent des hypothèses et de la problématique définies préalablement. Si, dans une commune, on envisage la réorganisation de la semaine scolaire et l'éventualité du travail le mercredi matin, il faudra identifier l'offre éducative selon qu'elle prend place le mercredi matin ou à d'autres moments à définir. La situation

se complique très rapidement, car les unités pertinentes pour la collecte de l'indicateur quantifié doivent prendre en compte les croisements. Ainsi, le club sportif devra distinguer les heures d'entraînement s'adressant aux 6-11 ans le mercredi matin et celles qui s'adressent au même public les soirs de la semaine ou le mercredi après-midi.

Il y a donc un important travail d'élaboration de la problématique à mener avec les opérateurs si l'on veut aboutir à une lecture qui puisse servir aux acteurs.

Il semble que les axes à prendre en considération sont les suivants :

- les types de contenus ;
- les moments ;
- les âges ;
- le quartier ;
- le type d'opérateur.

Cette méthode oblige les opérateurs à un travail précis et requiert leur adhésion. En revanche elle permet d'enclencher dès cette première phase un travail de confrontation et de partage, une prise de conscience de la variété des contextes de fonctionnement des uns et des autres.

1. Il s'agit de calculer le nombre d'heures qu'un enfant passe dans le cadre d'une action, sur la base d'une année entière, et de multiplier ce nombre par le nombre d'enfants concernés.

Des valeurs et des choix éducatifs

Une visée éducative

L'ensemble des partenaires du projet éducatif local doivent s'efforcer d'explicitier une visée commune. Ce travail se traduit par un accord sur des valeurs éducatives à promouvoir par le biais de toutes les actions et quel qu'en soit le cadre sans se résumer à un catalogue d'actions.

Il n'y aurait pas de sens à construire une simple liste de valeurs communes. L'intérêt est de provoquer un débat entre les différents acteurs, de faire expliciter le lien entre les pratiques éducatives dans des contextes différents et les valeurs éducatives qui peuvent être communes. Ainsi le respect des personnes, qui est une valeur à laquelle tout le monde souscrira facilement, ou le développement de l'estime de soi, doivent se traduire, pour chaque structure, dans différentes situations qui concernent : les rapports entre enfants, les rapports entre enfants et adultes, les rapports entre institutions, les rapports entre professionnels n'ayant pas le même statut mais intervenant conjointement, les rapports entre professionnels et parents.

Un référentiel d'acquis minimum commun

Il s'agit là de repérer des savoirs (savoirs-être aux savoirs-faire) transversaux, essentiels tant pour la réussite scolaire que pour une insertion sociale réussie, y compris à plus long terme, et qui peuvent se développer dans tous les contextes. Les savoirs concernent par exemple :

- la maîtrise de la langue écrite et orale ;
- la capacité d'expression orale ;
- l'expression de la sensibilité et la créativité ;
- la capacité relationnelle et d'écoute ;
- la capacité à juger et à décider, à donner son avis ;
- la capacité à se situer dans le temps familial et, plus largement, social ;
- le sens pratique, l'autonomie ;
- l'élargissement du champ d'expérience : la découverte de nouveaux milieux géographiques, humains, sociaux.

Il ne s'agit pas, bien sûr, que tout le monde fasse la même chose, mais que les adultes, coéducateurs de l'enfant, prennent conscience de l'étendue et de la nature de ce qu'ils « travaillent » en commun et de considérer l'enfant, le jeune, la famille, comme des « acteurs ressource » du projet éducatif local. Il est important aussi que des échanges de même nature soient possibles entre les éducateurs intervenant successivement auprès des petits enfants, des plus grands puis des jeunes adolescents, afin d'assurer une véritable continuité éducative.

Cette démarche permet de clarifier ce qui, par rapport à une action éducative, doit relever de l'apprentissage à l'école, au sein de la famille, du « tiers secteur », en favorisant une continuité éducative partagée et reconnue par chacun des acteurs.

Des choix

En fonction du diagnostic et de la visée éducative, l'ensemble des partenaires éducatifs doit faire des choix, établir des priorités et intégrer, pour sa mise en œuvre, des dimensions temporelle et stratégique. Quels que soient les choix, personnels de l'Etat, personnels municipaux, intervenants de clubs sportifs et d'associations culturelles et sociales devront associer leurs moyens. C'est une des conditions majeures de la mise en œuvre du projet éducatif local.

Des enjeux éducatifs

A partir de l'état des lieux, il s'agit de déterminer ce qui localement constitue un enjeu. Un enjeu c'est un problème qui est perçu, reconnu par les acteurs et dont la résolution est jugée stratégique, parce qu'elle conditionne d'autres évolutions, mais dont la solution n'est pas a priori consensuelle.

Les enjeux éducatifs doivent être déterminés tant au niveau des quartiers que de la ville entière ou de la structure intercommunale, car ils peuvent ne pas être de même nature.

Ainsi, si l'enjeu est l'instauration (ou la restauration) d'une mixité sociale au sein des structures, il y a nécessité d'élaborer une politique d'accueil de tous les adolescents de la ville au sein de la médiathèque en projet ou nouvellement ouverte en centre-ville. C'est alors véritablement un enjeu si les acteurs locaux pensent que la prise en compte de ce public par le nouvel équipement peut permettre :

- de développer des liens jusque-là faibles entre animateurs intervenant dans les quartiers et personnels du secteur culturel ;
- d'établir des liens entre un équipement ville et des collèges vivant plutôt indépendamment des ressources locales ;
- de réfléchir à une adaptation des services des personnels municipaux aux besoins de certains publics.

Des orientations thématiques et territoriales

En fonction du diagnostic et de la visée éducative définie, le projet éducatif local peut décider de poursuivre un effort d'enrichissement des activités sur le temps scolaire qui profitera à tous les enfants, ou bien, au contraire, de donner la priorité aux contenus éducatifs du temps périscolaire, qui a trop souvent hérité d'une simple fonction de garderie des périodes antérieures. Dans un cas comme dans l'autre, des priorités peuvent être données à certains contenus, comme la maîtrise des nouvelles technologies de l'information, l'apprentissage de la mobilité et la découverte de la ville avec la mise en place de classes de ville.

Développer l'accessibilité d'une offre éducative diversifiée et de qualité pour tous les enfants et les jeunes sur un territoire doit être une orientation majeure du projet éducatif local.

Pour ce faire, la réflexion doit alors être très globale et bien prendre en compte tant les multiples freins existants que les leviers utilisables : la politique tarifaire pratiquée par les différentes structures et les moyens d'aide sociale de la collectivité, mais aussi le mode d'information des familles, le mode d'inscription et de fonctionnement des diverses activités proposées, l'aide à la mobilité, le rapprochement de l'offre par une meilleure utilisation des équipements de proximité.

Des orientations doivent être prises relativement aux publics.

Un projet éducatif local peut ainsi décider de mieux prendre en compte les besoins de certaines tranches d'âges. Par exemple, les enfants de 4 à 6 ans ou les adolescents de 12 à 15 ans. Il peut aussi considérer que l'offre éducative est équilibrée et adaptée, mais que l'effort doit porter avant tout sur la continuité éducative entre petite enfance et enfance, ou entre enfance et adolescence voire entre cycles scolaires.

Un projet éducatif local peut définir des modalités de mise en œuvre qui visent à associer, tant à la définition qu'à la conduite de la politique éducative, les clubs et les associations, les jeunes eux-mêmes et les habitants, parents pour certains, riverains d'équipements publics ou, simplement et fondamentalement, citoyens intéressés à l'investissement collectif pour l'éducation.

D'un point de vue spatial, la première orientation peut être de remettre à niveau l'offre éducative sur certains secteurs du territoire communal ou intercommunal. Il peut aussi s'agir de définir une politique spécifique et prioritaire sur un quartier, afin de mettre en œuvre une politique éducative au niveau de toute la ville.

La réflexion sur l'accessibilité de l'offre éducative pourra conduire à préconiser une implantation différente sur le territoire des structures spécialisées, souvent situées en centre-ville ; mais elle pourra aussi donner la priorité à une politique de transports publics.

Dans certaines villes, un problème spécifique sera celui des équipements publics, comme les locaux d'écoles primaires, fermés ou largement sous-utilisés en raison du vieillissement démographique de certains quartiers. Les orientations territoriales du projet éducatif local pourront, en ce cas, prévoir des modifications d'usage de ces locaux dans le cadre d'une réflexion globale sur l'éducation comme un centre de ressources pour les parents, une maison de l'éducation...

Des objectifs opérationnels

Ils représentent la façon dont seront mises en œuvre les orientations thématiques et territoriales. Concernant les premières années de mise en œuvre du projet, ils permettront d'élaborer les programmations annuelles, mais aussi de développer une coordination des activités périscolaires identifiant un responsable local et associant les professionnels, les bénévoles, les parents et adultes du quartier.

Une grille de lecture commune à tous les acteurs locaux

Dans le cadre de la préparation du contrat de ville 2000-2006 de l'agglomération de Lille, Yves Goepfert (IEN), a coordonné la rédaction du volet «éducation» de la convention-cadre. Il co-anime actuellement, avec le département, la convention thématique «éducation-jeunesse» qui doit :

- formaliser de manière opérationnelle les engagements des partenaires sur les enjeux et les objectifs jugés prioritaires à l'échelle de l'agglomération ;
- repérer les modes de contractualisation (par exemple CEL, contrat de réussite en REP, contrat temps libre, contrat enfance, CLSpour ce qui concerne la prévention et la protection de la jeunesse) à mobiliser en fonction des projets identifiés ;
- organiser le suivi de la mise en œuvre et l'évaluation de ces projets.

Dans ce cadre, une démarche partenariale a été initiée. Elle a pour objectifs prioritaires :

- d'inciter les porteurs de projets à dégager des priorités¹ à partir d'une analyse thématique portant sur de grands enjeux urbains et sociaux en matière d'éducation et d'action vers les jeunes et à identifier des objectifs opérationnels forts qui ont été repérés à l'échelle de l'agglomération comme étant les leviers les plus pertinents de lutte contre les processus de ségrégation urbaine et sociale ;
- d'assurer la mise en cohérence des programmations locales (conventions territoriales communales) avec les objectifs et prescriptions du contrat de ville sur l'axe éducatif² ;
- de susciter des initiatives au niveau de l'agglomération, notamment pour répondre à des besoins non satisfaits ou insuffisamment pris en compte aux autres échelles de territoire.

Des outils méthodologiques ont été également élaborés, notamment un « référentiel d'objectifs » qui est aussi une grille de lecture commune des différents dispositifs existants, et des futurs programmes d'action. Ce « référentiel » est structuré selon quatre grands axes stratégiques. Il reprend les choix faits dans le contrat de ville, à savoir :

- assurer l'égal accès de tous aux structures et aux équipements publics en faveur de l'enfance et de la jeunesse en vue de contribuer à la mixité sociale ;
- assurer de bonnes conditions d'apprentissage et de développement ;
- aider les enfants et les jeunes les plus en difficulté ;

- restaurer et/ou conforter les parents dans leur responsabilité (voir fiche page29) et décliner les objectifs généraux que doit viser l'action publique en faveur des enfants et des jeunes.

La présentation en tableau permet de croiser objectifs, enjeux et temps pris en compte (temps scolaire, périscolaire ou extrascolaire...). On distingue des enjeux d'action qui concernent les publics enfants, jeunes et parents ; des enjeux d'efficacité et d'efficacités qui concernent les acteurs de l'action éducative, et plus largement le système d'action publique. En outre, chaque action et/ou dispositif (CEL, CTL, contrat de réussite des REP...) est situé par rapport au public concerné (tranche d'âges) et au temps pris en compte. Une fiche « action » propose aux acteurs locaux de déterminer leurs objectifs dits « opérationnels », trois au maximum : ceux-ci sont formulés en référence aux objectifs généraux du référentiel. Enfin, une grille de synthèse permet d'avoir une représentation synoptique d'une programmation donnée et de ses priorités.

Cette démarche partenariale s'appuie sur l'élaboration concertée, la négociation, le suivi permanent et l'évaluation régulière des programmes d'action. L'intérêt est bien de permettre une progression sur la voie d'une mise en cohérence et d'une meilleure articulation des différents dispositifs de droit commun et/ou contractuels. Ceci est d'autant plus nécessaire que les actions mobilisent de multiples partenaires sur des logiques d'action théoriquement complémentaires mais souvent fortement autonomes et aux effets parfois contradictoires.

L'outil méthodologique devrait contribuer à améliorer la lisibilité des programmes à différents niveaux : il permet de situer les uns par rapport aux autres des dispositifs comme le CTL, le contrat enfance ou le CEL, et de les situer ensemble par rapport au contrat de ville ; il permet de retrouver rapidement toutes les actions ayant des objectifs opérationnels proches et donc d'identifier les articulations à organiser ou à développer (y compris les financements). Enfin, il permet de mettre sur pied une démarche d'évaluation intégrée.

1. Ces priorités doivent être dégagées avec le souci permanent d'organiser et de renforcer, aux échelles de territoire pertinentes, les articulations et la cohérence à la fois entre les actions du programme territorialisé et entre ce programme et les autres dispositifs et contrats de droit commun.

2. En ce sens, la « convention thématique » a une fonction de cahier des charges.

4. Restaurer et/ou conforter les parents dans leur responsabilité

OBJECTIFS	ACTION	EFFICACITÉ ET EFFICIENCE				0-16 ANS			OBSERVATION
		Partenariat	Intercommunalité	Professionalisation	Simplification des dispositifs	Temps scolaire	Temps périscolaire	Temps extrascolaire ou temps libre	
Rétablir une communication positive entre les parents, les établissements scolaires et les différentes structures.	Renforcer le partenariat école-famille <i>pour accompagner la réussite de l'élève.</i> (Temps fort : « La semaine des parents à l'école » organisée au premier trimestre de l'année scolaire...)	Coherence							
	Favoriser la participation active des parents aux conseils de classe et d'administration et en faire les partenaires à part entière de la réussite des élèves.								
	Former les personnels travaillant dans le champ de la jeunesse à la connaissance et à la collaboration avec les familles en très grande difficulté.								
	Intégrer la dimension « relations avec les parents » dans la mission des aides-éducateurs.								
	Favoriser la présence et/ou la participation des parents à certaines activités relevant de l'accompagnement scolaire.								

La programmation des moyens

Un dispositif de pilotage en continu

Il est essentiel que le projet éducatif local inclue sa propre règle de fonctionnement et que celle-ci prévoie un bilan régulier, une évaluation, et une révision éventuelle soit de ces règles, soit des orientations retenues. Par ailleurs, une personne doit être identifiée et reconnue comme référente pour le projet éducatif local. Selon le contexte local, notamment la taille de la ville ou de la structure intercommunale, cette fonction pourra être assurée par un véritable directeur de projet, personnel d'une collectivité territoriale ou de l'Éducation nationale.

Un comité de pilotage

Il est indispensable de mettre en place un comité de pilotage dès que s'amorce la démarche de projet éducatif local, même s'il est incomplet au début. Sa composition devra évoluer en fonction d'une meilleure connaissance des acteurs locaux et des problématiques.

Le comité de pilotage doit être composé des institutions partenaires de l'éducation. Il doit associer à la ville, les représentants locaux des services de l'Etat (Education nationale, Jeunesse et Sports, Culture), le conseil général (l'Aide sociale à l'enfance, ASE), la CAF, le Fonds d'action sociale (FAS), les fédérations de parents ; d'autres institutions doivent être présentes, selon les cas, comme les fédérations d'éducation populaire impliquées ou des associations locales, culturelles ou sportives. Ce sont ses membres qui décideront de la forme que prendra le diagnostic.

Un groupe technique

Celui-ci constitue la cheville ouvrière du projet éducatif local. Il est composé de techniciens de chacune des institutions signataires. Sa mission est de piloter la mise en œuvre du projet éducatif local tout au long de l'année, de mettre en action les orientations et les objectifs. Il doit également animer le suivi et les évaluations et produire le bilan de fin d'année présenté au comité de pilotage. Après consultation des groupes de travail notamment, ses membres élaborent les propositions d'orientations et d'actions nouvelles, si nécessaire.

Un coordinateur

Un coordinateur doit être désigné et bien identifié par tous les partenaires. Selon le contexte et les structures déjà existantes, ce sera un véritable chef de projet ayant mission d'instruire la démarche d'élaboration du projet éducatif local, d'animer le groupe technique et de faire le lien avec le comité de pilotage et l'instance d'évaluation.

Il peut être recruté par MAD ou détachement s'il est issu du service public ou d'une collectivité territoriale. Il doit assumer la nécessaire coordination avec le CEL, le REP...

Des moyens sur lesquels chaque institution s'engage

En fonction des objectifs opérationnels, chaque institution doit préciser les engagements financiers qu'elle prend et leur modalité :

- subvention ;
- création de postes ;
- mise à disposition de personnel ;
- mise à disposition de locaux, d'équipements, de matériels.

Les moyens peuvent aussi relever de l'organisation : participation d'une personne identifiée à un groupe de pilotage, recueil de données, réorganisation de services, etc.

Des contrats spécifiques pour relayer le projet éducatif local

Lorsqu'une ville élabore un projet éducatif local respectant les principes énoncés ici, la démarche inclut tous les éléments constitutifs d'un CEL (celui-ci ayant déjà vocation à regrouper et intégrer des dispositifs plus spécifiques comme les CLAS, les CLEA) et d'un CTL. Les dispositifs propres à une institution comme les contrats de réussite en REP, les contrats de projet des centres sociaux, les projets des associations, les projets de services de villes, doivent traduire les engagements pris par ces structures dans le cadre du projet éducatif local.

La lutte contre les discriminations, l'exclusion de certaines populations et de certains territoires, ainsi que l'apprentissage de la citoyenneté, doivent trouver une traduction dans le projet éducatif local.

Dans certains quartiers il y a des enjeux propres qui interpellent d'autres territoires. Par exemple, l'accessibilité du centre-ville, la capacité à accueillir les jeunes de quartiers extérieurs. Cette capacité à passer du microlocal (le quartier) à la ville ou à l'agglomération est une caractéristique commune au contrat de ville et au projet éducatif local car constitutif de sa dimension éducative.

D'autres politiques locales sectorielles existent et peuvent avoir des liens forts avec le projet éducatif local, comme la politique petite enfance avec les contrats enfance et Temps libre, le contrat local de sécurité, la politique de santé avec les « ateliers santé ville », la prévention des risques : en matière d'alimentation, de transport, de locaux, etc. Les articulations entre ces politiques doivent être explicitées, et une cohérence recherchée au sein d'un projet de territoire. En effet, l'absence d'intégration de ces différentes politiques n'est pas anodine.

Ainsi, si le projet éducatif local ne prend pas en compte la problématique de la violence à l'école, cette question est, ipso facto, renvoyée au seul CLS, ce qui ne permet pas d'avoir une approche éducative très en amont, portée par tous les acteurs de la communauté éducative.

Le suivi et l'évaluation

Une fois le projet éducatif local rédigé (autrement dit contractualisé), il faut se donner les moyens d'entretenir la vitalité du projet : les engagements doivent être mis en œuvre, leurs effets évalués au regard des objectifs fixés ; la concertation entamée pour élaborer le projet éducatif local doit aussi se poursuivre. Cela suppose que des outils de travail, de communication et d'évaluation soient mis en place et fonctionnent. Un observatoire local de l'éducation dans la ville peut s'avérer nécessaire, en réseau, avec d'autres structures du même type.

Une instance d'évaluation

Chaque début d'année, un rapport est présenté au comité de pilotage. Il comprend les résultats des évaluations menées sur chacun des axes constitutifs du projet éducatif local. Ceux-ci mettent en évidence les points forts et les points faibles avec les éléments d'appréciations, qu'ils soient quantitatifs ou qualitatifs. Pour chaque axe, des propositions concrètes sont formulées au sein d'un groupe de travail. Elles doivent faire l'objet d'une validation par le comité de pilotage avant d'être mises en œuvre pour l'année suivante.

Des groupes de travail

Différents groupes de travail correspondant aux grands axes stratégiques du projet éducatif local, doivent être mis en place. Ceux-ci permettent d'élargir le champ des partenaires aux parents, aux responsables associatifs. Leur fonction est d'alimenter le groupe technique en termes de propositions, de mise en place d'expérimentations.

Des actions de communication

Le travail effectué dans le cadre du projet éducatif local doit rendre le domaine de l'éducation plus lisible et donc permettre une communication plus efficace. Il est important que l'information se développe au sein de chaque structure, comme entre structures. Mais le contrat doit être aussi l'affaire du plus grand nombre. Pour cela, il est nécessaire de communiquer avec un public plus large que celui constitué par ceux qui en sont les principaux acteurs. Des documents spécifiques seront régulièrement diffusés à l'adresse de l'ensemble du public concerné.

Au terme de ce parcours visant à repérer les éléments constitutifs d'un projet éducatif local, on notera qu'ils sont de nature fort différentes et de ce fait n'obéissent pas aux mêmes impératifs de formulation. De ce point de vue, trois grands types d'éléments sont à distinguer :

La maison de l'Education de Lille-Métropole

La Maison de l'Education de la métropole de Lille est une structure intercommunale d'essence partenariale créée en 1992¹ pour «promouvoir et accompagner la réussite scolaire en apportant un appui technique et méthodologique aux acteurs de l'éducation et participer à une amélioration de l'efficacité des actions éducatives».

Elle est aujourd'hui UN OUTIL DE LA CONVENTION THÉMATIQUE RELATIVE À L'ÉDUCATION du nouveau contrat de ville et a vocation à intervenir plus particulièrement sur douze communes du contrat de ville (Lille, Roubaix, Tourcoing, Hem, Wattrelos, Armentières, La Madeleine, Haubourdin, Loos, Mons-en-Baroeul, Marquette, La Bassée).

Ses missions sont définies avec les différents partenaires membres de l'association support² sur la base des orientations et attendus du contrat de ville en matière d'éducation. Elles ne concernent pas uniquement les relations avec les établissements scolaires mais tout le champ éducatif. Ainsi, il a été décidé – au titre du nouveau contrat de ville – de centrer l'intervention de la Maison de l'Education sur quatre axes prioritaires, le partenariat, la parentalité, la mise en réseau des ressources éducatives, le conseil et l'aide méthodologiques.

Intervenant en appui des institutions éducatives et des associations sans se substituer à ces dernières dans les missions qu'elles assurent, la Maison de l'Education élabore des programmes de formation et/ou

de recherche avec le concours d'opérateurs experts (professionnels, consultants, chercheurs, universitaires...). Outre le conseil et l'aide méthodologique au montage de projets, à la mise en œuvre et à l'évaluation d'actions ou de programmes d'actions, elle organise une mutualisation des compétences dans le domaine éducatif et assure la valorisation de projets innovants à partir d'une MISE EN RÉSEAU³ des informations disponibles. Elle impulse également des échanges réflexifs entre partenaires de l'éducation dans le cadre de groupes de travail, de séminaires, de colloques...

Contribuant – sur l'axe «éducation» – à l'observation des territoires (évolutions enregistrées, effets des politiques éducatives...) et à l'analyse portant sur la mise en œuvre de la convention thématique «éducation», la Maison de l'Education participe du processus d'évaluation à l'échelle de l'agglomération. Pour autant, elle ne se substitue pas à l'intervention des experts et/ou consultants qui sont sollicités dans ce domaine.

Par son action, la Maison de l'Education contribue au développement d'une véritable dynamique partenariale aux différentes échelles de territoire de la politique de la ville (niveaux infra communal, communal et intercommunal) et permet que s'établissent de nouvelles relations – à la fois plus directes et plus constructives – entre institutions éducatives, collectivités territoriales, associations et habitants (jeunes, parents...). Cela en fait un outil partenarial essentiel pour élaborer et faire vivre un projet éducatif local.

1. Une réorganisation de l'équipe opérationnelle de la maison de l'Education est en cours avec la création d'un poste de directeur administratif et financier, le maintien des deux postes mis à disposition par l'Education nationale et des deux emplois d'aide éducateur dont l'un ayant un profil NTIC.

2. Collectivités territoriales (Villes, Département, Région), services de l'Etat (Education nationale, DRDJS, DDASS, FAS...), associations (CAF,CCPD, Fédération des centres sociaux, UDAF, fédérations de parents d'élèves, autres associations à caractère éducatif...)

3. Il est notamment prévu de créer un site internet pour la mise en ligne des informations à destination des différents acteurs institutionnels et associatifs. La maison de l'Education assure par ailleurs la publication de la revue «Luciole».

LES PRINCIPES ET LES GRANDES ORIENTATIONS

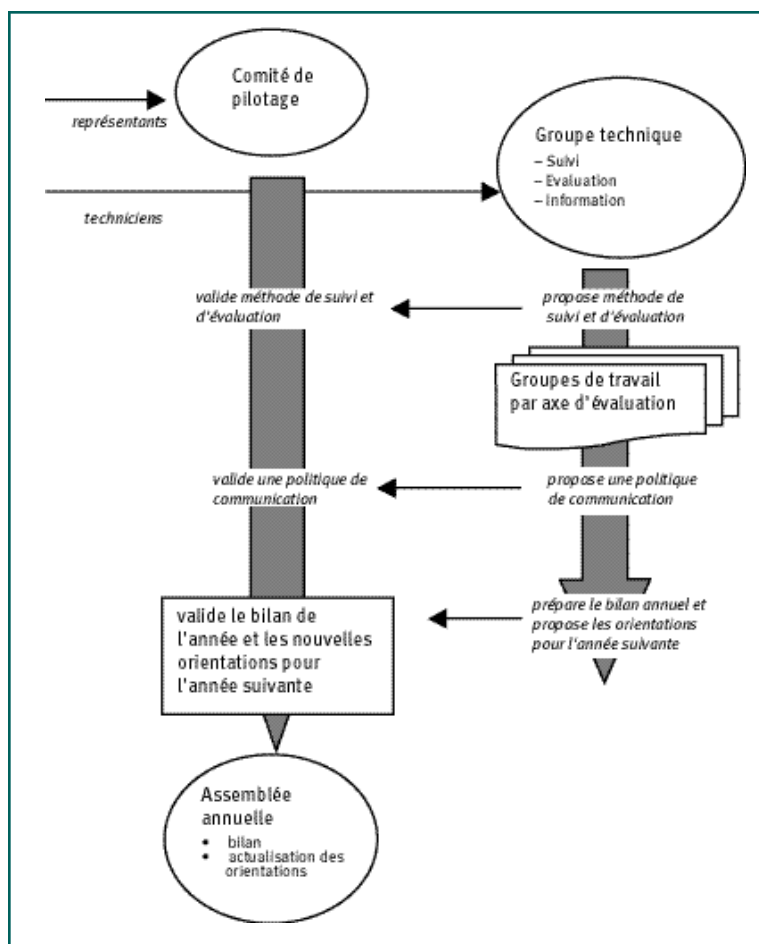
Ce sont des engagements dans la durée, dont la formulation précise n'est pas l'aspect principal ; ils valent par le débat auquel ils ont donné lieu et qui doit se poursuivre afin qu'ils restent des références communes à tous les acteurs, y compris aux nouveaux-venus. C'est le niveau qui assure, en quelque sorte, la permanence dans le changement.

LES RÈGLES DU JEU ENTRE LES PARTENAIRES

Ce sont des engagements précis qui ne devraient pas être modifiés fréquemment et qui, lorsque c'est nécessaire, doivent l'être de façon explicite pour tous les signataires. La lisibilité de l'action publique est un gage de réussite du projet et de son appropriation par les acteurs et les usagers.

LES MOYENS À METTRE EN ŒUVRE

Ils sont en rapport direct avec la programmation annuelle et font l'objet d'engagements formulés de façon très précise. Ils doivent être revus et réaffirmés chaque année (voire moins s'il y a eu un engagement pluriannuel).



MISE EN ŒUVRE D'UN PEL, ORCHESTRÉE PAR UN COORDONATEUR.
 Ville et/ou intercommunalité, département, Education nationale, Jeunesse et Sports, Culture, associations de parents, CAF, autres...

3 questions | Francis Oudot, directeur de l'éducation à la ville de Reims, président de l'ANDEV

UNE VILLE PEUT-ELLE ÉCHAPPER À LA NÉCESSITÉ DE CONCEVOIR UN PROJET ÉDUCATIF LOCAL ?

On peut dire que les villes ont toutes un ensemble d'actions et d'engagements éducatifs, pour partie volontaires et pour partie obligatoires. Elles répondent en cela non seulement aux missions qui leurs sont confiées par la loi, mais aussi à une demande sociale forte. Beaucoup d'entre elles ont organisé et orienté ces actions et ces dispositifs sur la base d'axes de développement, se dotant ainsi d'une « politique éducative locale ». Elles expriment en cela une volonté politique mettant l'éducation dans les premiers rangs des préoccupations des équipes municipales et de leurs efforts budgétaires. Parmi elles, la plupart s'engagent dans des « projets éducatifs locaux » coordonnant les objectifs et les moyens qui relèvent de leur politique éducative locale, avec ceux des autres acteurs de l'éducation sur le territoire. Ils répondent ainsi à une nécessité institutionnelle de coordonner et de moderniser l'action publique en associant les différents partenaires pour une meilleure efficacité du système éducatif. Il s'agit d'une évolution en profondeur que chaque ville suit à son propre rythme et selon ses propres moyens, mais à laquelle nulle ne devrait échapper, même si certaines d'entre elles s'interrogent encore sur l'opportunité et les moyens d'une telle démarche.

QUELS PROBLÈMES POSENT AUX VILLES LA MISE EN ŒUVRE DES PROJET ÉDUCATIF LOCAUX ?

La transversalité constitue, au sein de la collectivité, l'un des principaux enjeux et l'une des premières difficultés pour elle : les projets éducatifs locaux interrogent en effet la ville sur les cohérences des politiques, des dispositifs et des financements municipaux dans les domaines scolaires, culturels, sportifs, et de la jeunesse. Ils font ainsi se confronter les stratégies de pouvoirs et les choix organisationnels des élus et des services municipaux œuvrant en ces domaines. Les uns et les autres sont d'ailleurs souvent interrogés, voire mis en cause, par les autres partenaires éducatifs locaux, sur ces choix et sur ces stratégies. Cela implique

donc que ce soit le maire lui-même (ou un adjoint à qui il donne expressément une mission transversale) et le directeur Général (ou un directeur général adjoint recevant également une délégation transversale) qui mettent en œuvre le projet éducatif local. Les moyens humains et financiers nécessaires à une telle démarche constituent l'autre grande difficulté pour la ville en matière d'élaboration et de mise en œuvre du projet éducatif local car les villes sont confrontées à l'hétérogénéité des statuts, des qualifications, des formations, des missions, des carrières des agents intervenants dans le domaine éducatif, rattachés aujourd'hui à des filières sociales, sportives, culturelles, techniques et de l'animation, sans aucun lien les unes avec les autres. Elles sont également confrontées à la difficulté de mobiliser certaines compétences, de créer et de financer certains emplois nécessaires à leur action éducative.

UN PROJET ÉDUCATIF LOCAL PEUT-IL ÊTRE EN CONTRADICTION AVEC UNE POLITIQUE NATIONALE ?

Il faut d'abord rappeler que le projet éducatif local est l'expression d'une mission commune d'éducation, partagée par des acteurs éducatifs, en particulier par ceux qui relèvent de l'Etat et ceux qui relèvent des collectivités territoriales. Le projet éducatif local est donc l'expression d'une démarche qui vise justement à identifier et à résoudre les éventuelles contradictions, notamment entre une politique éducative locale et une politique nationale.

Il faut toutefois bien constater que l'enchevêtrement des compétences, le fonctionnement de certains secteurs ou échelons des institutions, laissent s'établir des zones de conflits potentiels dans des domaines ou sur des actions éducatives où l'articulation du local et du national est quelquefois difficile : scolarisation des enfants de 2 ans hors ZEP, fonctionnement de l'école, TICE... A eux seuls, les projets éducatifs locaux ne peuvent résoudre ces difficultés et contradictions qui appellent des évolutions du système éducatif et du cadre de la décentralisation.

Bibliographie

› Anthropologie de projet.

Jean-Pierre Boudinet, PUF, 1990.

› Ecole et Justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux.

Jean-Louis Derouet, Métailié, 1992.

› L'Etat animateur, essai sur la politique la ville.

Jacques Donzelot et Philippe Estèbe, éd. Esprit, 1994.

› L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux.

B. Charlot, A. Colin, 1994.

› La constitution des politiques d'éducation et de formation.

B. Charlot, J. Beillerot, PUF, 1995.

› L'éducation, entrée dans la culture.

Jérôme Bruner, Paris, Retz, 1996

› Engagement public et exposition de la personne.

Jacques Ion et Michel Peroni, l'Aube, 1997.

› L'Etat au cœur, le Meccano de la gouvernance.

Pierre Calame et André Talmant, Desclée de Brouwer, 1997.

› Pluralisme et démocratie.

Michael Walzer, éd. Esprit, 1997.

› Construire des compétences dès l'école.

Perrenoud, ESL, 1997.

› Du rapport au savoir, éléments pour une théorie.

Bernard Charlot, éd. Economica, 1997.

› Rapport au commissariat général au Plan, « Cohésion sociale et territoires ».

Jean-Paul Delevoye, la Documentation Française, 1997.

› L'analyse des politiques publiques.

Pierre Muller et Yves Surel, Montchrestien, 1998.

› Couple, filiation et parenté aujourd'hui.

Irène Théry, rapport à la ministre de l'Emploi et de la Solidarité et au garde des Sceaux, ministre de la Justice, éd. Odile Jacob et la Documentation Française, 1998.

› Education et politique de la ville, pour une prise en compte spécifique de l'éducation dans la politique de la ville : de la réussite scolaire au développement d'une capacité d'insertion.

Thierry Paquot, Michel Lussault et Sophie Body-Gendrot (sous la direction de), Trajectoires-Reflex, septembre 1998, rapport à la DIV.

› Atouts et faiblesses des politiques de jeunesse.

Patricia Loncle, Agora – débats/jeunesses, n° 18, 1999, l'Harmattan.

› Education et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives.

J. Bourdon et C. Thelot, CNRS Paris, 1999.

› Education et politique de la ville (hors série).

Actes de l'Université d'automne IUFM Créteil, nov. 99, MEN-JS-Justice-Ville, centre de ressources Ville-Ecole-Intégration-CNDP.

› Les paradoxes du travail social.

Michel Autès, Dunod, 1999.

› L'évaluation des politiques d'éducation.

Actes et rapports pour l'éducation. Georges Solaux (sld), CNDP-CRDP Dijon, 2000.

› L'école, l'état des savoirs.

Agnès Van Zanten (sous la direction de), la Découverte, 2000.

› Les collégiens, l'école et le temps libre.

Joël Zaffran, la Découverte et Syros, 2000.

› La ville et l'urbain, l'état des savoirs.

Thierry Paquot, Michel Lussault et Sophie Body-Gendrot (sous la direction de), la Découverte, Paris, 2000.

› L'école prisonnière de la forme scolaire.

Guy Vincent, PUL.

› Jeunesse, le droit d'avenir.

Rapport de la commission présidée par Dominique Charvet, commissariat général du Plan, la Documentation française, mars 2001.

› L'éducation populaire réinterrogée.

Jean Bourrieau, l'Harmattan (à paraître).

Des centres de ressources

I.ville, base de données sur internet, rassemble l'ensemble des informations (circulaires, fiches d'expérience, contrats de ville, etc.) accessibles directement pour les acteurs de la politique de la ville.

Recherche multicritère ou accès direct par thème, territoire, dispositif, type d'acteur.

Adresse internet : <http://i.ville.gouv.fr>

LE CENTRE DE RESSOURCES DE LA DELEGATION INTERMINISTERIELLE A LA VILLE

194, avenue du Président-Wilson

93217 St-Denis la Plaine Cedex

Responsable : Michel DIDIER

Tél. : 01 49 17 46 72

Fax : 01 49 17 46 37

E-mail : michel.didier@ville.gouv.fr

Base de données : <http://i.ville.gouv.fr>

LES CENTRES DE RESSOURCES RÉGIONAUX POUR LA POLITIQUE DE LA VILLE

CR-DSU Rhône-Alpes

4, rue de Narvik, BP 8054

69351 Lyon Cedex 08

Responsable: Françoise MALBOSC

Tél. : 04 78 77 01 43

Fax : 04 78 77 51 79

E-mail : crdsu@crdsu.org

PROFESSION BANLIEUE Seine-Saint-Denis

15 rue Catulienne

93200 Saint-Denis

Responsable: Bénédicte MADELIN

Tél. : 01 48 09 26 36

Fax : 01 48 20 73 88

E-mail : profession.banlieue@wanadoo.fr

PÔLE DE RESSOURCES DEPARTEMENTAL

VILLES ET DEVELOPPEMENT SOCIAL

Val-d'Oise

8, place de France

95200 Sarcelles

Responsable: Christine BULOT

Tél. : 01 34 04 12 12

Fax : 01 34 04 12 13

E-mail: poleressources.95@wanadoo.fr

OBSERVATOIRE RÉGIONAL

DE L'INTÉGRATION

ET DE LA VILLE (ORIV) Alsace

1, rue de la Course

67000 Strasbourg

Responsable : Murielle MAFESSOLI

Tél. : 03 88 14 35 89

Fax : 03 88 21 98.31

E-mail : oriv.alsace@wanadoo.fr

INSTITUT REGIONAL

DE LA VILLE

DU NORD-PAS-DE-CALAIS

6, place Mendès-France

59000 Lille

Responsable : Gérard GASSELIN

Tél. : 03 28 82 69 52

Fax: 03 28 82 68 84

E-mail: irev@nordnet.fr

CENTRE DE RESSOURCES REGIONAL

VILLE ET HAUTS LA REUNION

10, rue de Nice

97400 Saint-Denis-de-la-Réunion

Responsable : Daniel GUERIN

Tél. : 02 62 90 47 60

Fax : 02 62 41 58 79

E-mail : apr@runnet.com

CENTRE DE RESSOURCES REGIONAL

BRETAGNE/PAYS-DE-LOIRE

17, rue Romain Rolland

44100 Nantes

Responsable : Brigitte MALTET

Tél. : 02 40 58 03 03

Fax : 02 40 58 03 32

E-mail :

centrederesources.BPL@wanadoo.fr

CENTRE REGIONAL DE RESSOURCES

POUR LA POLITIQUE DE LA VILLE

EN MIDI-PYRENEES

Maison de la recherche université Toulouse

le Mirail

5, allée Antonio-Machado

31100 Toulouse

Responsable : Patrick-Yves MATHIEU

Pour rechercher un texte paru au Bulletin officiel de l'Éducation nationale, MENTOR permet de retrouver les références des textes parus depuis 1987 et l'intégralité des textes depuis janvier 1998.

www.education.gouv.fr/bo/2001/accueil.htm

Les grands projets de ville (GPV)

Région	Site
Alsace	Strasbourg Mulhouse
Aquitaine	Floirac, Cenon, Ormont, Bassens
Bourgogne	Montceau-les-Mines, Le Creusot
Bretagne	Rennes
Basse-Normandie	Caen
Centre	Orléans Blois Tours
Champagne-Ardenne	Saint-Dizier
Franche-Comté	Belfort, Montbéliard
Haute-Normandie	Le Havre Rouen
Ile-de-France	Meaux Trappes, La Verrière Le Mantois Chanteloup-les-Vignes Les Mureaux, Val-de-Seine Evry, Corbeil-Essonne Grigny, Viry-Chatillon Gennevilliers, Villeneuve-la-Garenne Pantin, Bobigny, Bondy Plaine Commune Aulnay-sous-Bois, Sevran Clichy-sous-Bois, Montfermeil Noisy-le-Grand, Villiers-sur-Marne Créteil Champigny-sur-Marne Argenteuil Sarcelles, Garges-les-Gonesse
Languedoc-Roussillon	Nîmes Montpellier
Lorraine	Metz Nancy
Midi-Pyrénées	Toulouse
Nord-Pas-de-Calais	Lille, Roubaix, Tourcoing Dunkerque Maubeuge, Val-de-Sambre Valenciennes Lens, Liévin Boulogne-sur-Mer
Pays de la Loire	Nantes
Provence-Alpes-Côte d'Azur	Marseille La Seyne-sur-Mer
Picardie	Amiens Creil
Rhône-Alpes	Lyon, Vaulx, Vénissieux, Rillieux Grenoble Chambéry Saint-Etienne
La Réunion	Saint-Denis
Martinique	Fort-de-France

Textes législatifs et réglementaires

- › **Loi d'orientation sur l'Éducation (loi n°89-486 du 10 juillet 1989).**
- › Arrêté du 20 mars 1984 relatif aux centres de loisirs sans hébergement.
- › Circulaire n°90-039 du 15 février 1990 relative au projet d'école.
- › Charte de l'accompagnement scolaire du 7 octobre 1992 (texte modifiant en accompagnement à la scolarité - à paraître).
- › Circulaire n°93-136 du 26 février 1993 relative aux relations avec les associations qui prolongent l'enseignement public.
- › Arrêté du 8 décembre 1995 modifié par l'arrêté du 19 février 1997, relatif à l'encadrement des activités physiques et sportives en centres de vacances et de loisirs et en centres de loisirs sans hébergement.
- › Lettre-circulaire n°76-98 du 6 mars 1998 relative au contrat temps libres.
- › Circulaire interministérielle du 9 juillet 1998 n°98-144 relative aux contrats éducatifs locaux.
- › Circulaire n°98-153 du 22 juillet 1998 relative à l'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université.
- › Loi n°98-1165 du 18 décembre 1998 relative au renforcement du contrôle de l'obligation scolaire.
- › Circulaire du 9 mars 1999 relative aux réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents.
- › Circulaires du 30 octobre 1997 et n°99-134 du 7 juin 1999 relative aux contrats locaux de sécurité.
- › Circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999 relative à la relance de l'éducation prioritaire: élaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaire.
- › Loi n°99-253 du 25 juin 1999 d'orientation pour le développement et l'aménagement du territoire.
- › Loi n°99-586 du 12 juillet 1999 relative au renforcement et à la simplification de la coopération intercommunale.
- › Circulaire n°99-147 du 4 octobre 1999 relative aux classes relais.
- › Circulaire interministérielle n°99-194 du 3 décembre 1999 relative à la préparation et au suivi des volets éducation des contrats de ville (Éducation nationale, Ville).
- › Convention interministérielle du 25 février 2000 relative à la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif.
- › Circulaire interministérielle n°2000-024 du 19 juin 2000 relative à la préparation et au suivi des volets «Culture» des contrats de ville.

- › Circulaire interministérielle n° 2000-341 du 22 juin 2000 relative à la mise en place d'un dispositif unique de l'accompagnement scolaire.
- › Circulaire n° 2000-093 du 23 juin 2000 relative aux mesures « collège des années 2000 ».
- › Décret n° 2000-620 du 5 juillet 2000 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement.
- › Décret du 5 juillet 2000 modifiant le décret n° 85-294 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement.
- › Loi n° 2000-627 du 6 juillet 2000 modifiant la loi n° 84-610 du 6 juillet 1984, relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives.
- › Circulaire n° 2000-104 du 11 juillet 2000 relative à la composition et aux attributions du conseil des délégués pour la vie lycéenne.
- › Circulaire n° 2000-112 du 31 juillet 2000 relative au plan de relance de l'internat scolaire public.
- › Instruction n° 00 156 JS du 25 octobre 2000 relative aux contrats éducatifs locaux.
- › Circulaire du 15 décembre 2000 relative à l'opération « École ouverte » pour l'année 2001 : appel à projet.
- › Circulaire n° 2001-008 du 10 janvier 2001 relative à la collaboration entre les conseils de la jeunesse et les instances représentatives des lycéens.
- › Circulaire n° 2001-012 du 12 janvier 2001 relative à la politique de santé en faveur des élèves.

repères

Repères est une publication
de la délégation interministérielle
à la Ville

Directrice de la publication
Claude Brévan

Responsable des éditions
Nadia Salem

Conception graphique
Atelier Malte Martin

Maquette
Cicero

Imprimé en France par Caractère
Dépôt légal : juillet 2001



Délégation interministérielle à la Ville
194, avenue du Président-Wilson
93217 Saint-Denis la Plaine Cedex
Tél. : 01 49 17 46 46
www.ville.gouv.fr

