
Etude comparative des politiques éducatives de cinq départements

Réalisée par
l'Observatoire PoLoc
(IFÉ – ENS de Lyon)
2015

Yves Fournel

Table des matières

1 .Présentation de l'étude : objectifs et modalités	2
2. Contexte national et cadres de référence des politiques publiques :	4
3. Rapports Etat / département / local et éducation :	6
3.1 Fonctions et missions du Département :.....	7
3.2 L'Etat déconcentré :	7
3.3 La Caisse d'Allocations Familiales :	8
3.4 Les champs de la politique éducative du Département :.....	9
3.5 Egalité, missions de service public, schéma de service public, projet éducatif global, conventions :	10
3.6 Pour quels contenus, quels objectifs ? :	15
4. Evolution historique des politiques éducatives des Départements :	16
5. Le Département et les collègues :	18
6. Le Département et les territoires :	22
6.1 Le Département est-il pour autant un « territoire éducatif à part entière » ?	23
6.2 Contribution à la réduction des inégalités :	25
6.3 Fédérer les territoires locaux et les acteurs et Soutenir les politiques éducatives des territoires :.....	27
6.4 Coopération et concurrence :	29
7. Le Département et les jeunes : quel enjeu ?	29
8. Les parents et la politique éducative départementale :	32
9. La fabrique de la politique éducative du Département :	33
10 Conclusion :	34
10.1 Problématiques rencontrées :.....	34
10.2 Ouvrir des perspectives ? :.....	36
Remerciements :	38
Annexes :	39
Glossaire :.....	40
Bibliographie	42

1 .Présentation de l'étude : objectifs et modalités

Cette étude s'inscrit dans les missions de l'IFÉ-ENS de Lyon à travers son observatoire des Politiques LOcales d'éducation et de la réussite éducative (POLOC).

L'observatoire POLOC a une mission d'étude, de recherche et de veille, et doit présenter un rapport annuel sur l'évolution des politiques éducatives locales et des PEDT. En outre, les départements développent aussi des politiques éducatives départementales.

L'étude, ici présentée, porte sur ces politiques éducatives départementales émergentes dans de nombreux départements au-delà de leurs compétences obligatoires sur les collèges et la protection de l'enfance. Cette étude vise à comparer les politiques éducatives départementales de 5 départements volontaires de natures différentes (rural, rurbain, urbain et banlieues) : Ariège, Landes, Seine-Saint-Denis, Métropole de Lyon et Nouveau Rhône.

Il s'agit d'identifier les objectifs poursuivis, la nature de ces actions et leur formalisation/contractualisation, les partenariats, les thématiques, la nature des soutiens aux collèges et territoires, l'état du rapport national/département/local, le lien collège / école / territoire et le lien éventuel avec le volet éducatif du contrat de ville sur ces départements différents développant des projets éducatifs départementaux ou des schémas d'actions éducatives.

Nous avons analysé la réalité de ces territoires éducatifs (« bassins de ressources éducatives, culturelles et sportives, patrimoniales... » ou réseau éducatif) et les inégalités territoriales réelles ou supposées.

Nous avons également questionné la nature des ressources mobilisées : humaines, éducatives (notamment en termes d'éducation à l'environnement et à la citoyenneté), culturelles et sportives.

Enfin, nous avons interrogé les objectifs, les priorités et les valeurs énoncés dans leurs projets, leurs contributions à la réussite éducative et à la résorption des inégalités dans l'accès à l'éducation.

Ces politiques éducatives départementales portent en général sur :

- Le soutien aux projets des collèges avec des initiatives et propositions des départements dans leur direction sur le temps scolaire comme péri ou extrascolaire.
- Leur rapport aux territoires (communes et intercommunalités). Elles vont parfois jusqu'à intégrer le soutien aux projets éducatifs locaux (PEL puis PEDT), en termes d'ingénierie de projet, de formation, de soutien aux associations (en particulier celles relevant de l'éducation populaire), de mutualisation des démarches et des ressources éducatives, culturelles ou sportives.

- Leur politique *Jeunesse* à partir de leurs enjeux locaux et de leur compétence solidarité (sociale).

Cinq départements ont donc donné leur accord pour cette étude. Quatre financent l'étude avec la CNAF et le ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports. Il est à noter que ce dernier finance également une étude spécifique sur l'Ariège.

Caractéristiques succinctes de ces cinq départements :

- L'Ariège, département rural et rurbain possède depuis cinq ans un schéma éducatif départemental des politiques éducatives concertées (2012-2015) et accompagne les intercommunalités avec les autres institutions et les associations d'éducation populaire.

En quelques chiffres : 152 000 habitants, 15 collèges, 332 communes, 22 intercommunalités.

- Les Landes, département rural et rurbain, possède un projet éducatif départemental global « *Jeunesse* » et accompagne ses territoires avec les autres institutions sur les PEDT (GAD et ses groupes de travail partagés entre tous les acteurs).

En quelques chiffres : 406 000 habitants, 37 collèges, 323 communes et 22 intercommunalités.

- La Seine-Saint-Denis, département de banlieue marqué par les inégalités sociales et éducatives, possède un projet éducatif départemental *Collège* et *Jeunesse* et une convention avec la DSDEN sur son action avec les collèges, sans lien structuré avec les communes et avec les intercommunalités en matière de politique éducative.

En quelques chiffres : 1 530 000 d'habitants, 120 collèges, 40 communes et 5 intercommunalités.

- La Métropole de Lyon est précurseur de cette structure territoriale nouvelle qui cumule les compétences d'une communauté urbaine (EPCI) et d'un département.

En quelques chiffres : ensemble urbain de 1 282 000 habitants, 59 communes, 113 collèges.

- Le Nouveau Rhône, département rural et rurbain qui a accepté de participer à cette étude comparative et dispose d'un schéma d'actions éducatives en lien avec la seule DSDEN. Il était en mars 2015 en voie d'expérimenter des contrats tripartites département / DSDEN / collèges sur ces actions éducatives.

En quelques chiffres : 440 000 habitants, 50 collèges, 228 communes et 14 intercommunalités.

Cette étude a combiné des entretiens avec les responsables ou acteurs départementaux (élus départementaux et responsables de service, DSDEN, CAF, DDCSP, réunion collective de principaux), des entretiens avec des acteurs locaux (élus et coordinateurs PEL/PEDT, associations, représentants de parents), ainsi que l'analyse de données sur ces politiques et ces projets (diagnostics sociaux de la CAF, plaquettes projets, conventions, guides...).

2. Contexte national et cadres de référence des politiques publiques :

Les départements agissent dans un contexte marqué par des évolutions législatives et réglementaires importantes qui modifient le cadre et les références nationales de leurs politiques éducatives :

- **D'abord, la Loi d'orientation de l'école de juillet 2013¹ :**

Pour la première fois, les actions éducatives des départements comme celles des communes ne sont plus considérées comme ponctuelles et expérimentales et sont reconnues avec un cadre de référence national.

La mise en place de conventions tripartites collège / département/ rectorat dépassant les habituelles conventions de gestion matérielles et financières et incluant ces actions éducatives est une forme de reconnaissance de droit commun.

De plus les textes sur les projets éducatifs territoriaux (PEDT) évoquent la possibilité de leur articulation avec les collèges et mettent en avant le nouveau cycle CM / 6^{ème}. Aujourd'hui, dans les départements étudiés, ce sujet commence juste à être abordé entre les rectorats, les DSDEN et les départements.

Il n'y a pas pour les départements, à la différence des PEDT pour les communes, d'exemples antérieurs comme celui des PEL. Ils sont donc à inventer.

De ce point de vue, des conventions de formes diverses existent dans les cinq départements et sont des éléments à analyser (Cf. Annexes).

- **Deuxièmement, la nouvelle Loi du 21 février 2014² de programmation pour la ville et la cohésion urbaine, avec une nouvelle sectorisation de l'éducation prioritaire :**

Les départements de l'étude ont été peu associés en tant que tels, sauf exception, d'après nos entretiens au printemps et au début de l'automne 2015, à l'élaboration de la loi réformant la politique de la ville, à sa mise en œuvre et à la nouvelle sectorisation, malgré le rôle des collèges comme tête de réseau pour l'éducation prioritaire. L'essentiel des discussions locales s'est passé entre les préfetures et les intercommunalités, les communes (entrée territoriale).

Déjà, le développement des programmes de réussite éducative (PRE) qui impliquait la participation des équipes médico-sociales locales des départements dans les équipes de réussite éducative de ces PRE n'a pas toujours entraîné leur association formelle par les directions déconcentrées de l'Etat et/ou les communes pilotes des PRE. On a constaté également dans les cinq départements que les équipes médico-sociales locales sont intervenues dans ces PRE à leur initiative, sans véritable volonté politique. Elles ont été confrontées ainsi à des questions d'éthique professionnelle sur les échanges d'éléments sur les situations personnelles au sein des équipes de réussite éducative. Il est à noter que

¹ JORF n°0157 du 9 juillet 2013 : LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

² JORF n°0045 du 22 février 2014 : LOI n° 2014-173 du 21 février 2014

certaines collèges en éducation prioritaire ne se sont pas, ou n'ont pas été, réellement impliqués dans les PRE.

En outre, les nouveaux contrats de ville relèvent des intercommunalités.

Cela pose la question du volet éducatif des contrats de ville et de la relation département / intercommunalités et intercommunalités / communes, dans un contexte de pleine mise en œuvre de la réforme territoriale.

Rappelons aussi que la définition des secteurs scolaires des collèges relève des départements alors que l'inscription des élèves relève des principaux de collège. C'est un élément important influant sur la mixité des établissements en particulier dans les quartiers relevant de la politique de la ville.

- Ensuite intervient **la réforme territoriale et de l'Etat** avec les grandes régions la généralisation et la redéfinition des intercommunalités, la création des métropoles, la restructuration des services déconcentrés de l'Etat :

Les départements ont poursuivi leur action éducative ces deux dernières années dans un contexte d'incertitude avec les débats parlementaires et les changements, des projets de textes initiaux qui transféraient la compétence *Collège* aux régions jusqu'à la loi NOTRe d'août 2015³.

Cela les a conduits, ainsi que les inspecteurs d'académie (IA-DASEN), à une certaine prudence dans les nouvelles expérimentations et sur les conventions tripartites des collèges. Au final, les départements ont conservé cette compétence *Collège* et leur compétence sociale, mais ils ont perdu celle des transports scolaires (sauf accord particulier de délégation de la Région) avec des enjeux forts sur la mobilité des jeunes collégiens, lycéens, étudiants et leur accès à une poursuite d'études ou sur l'accès aux loisirs, aux sports et à la culture.

On doit noter la perte de la compétence générale des départements qui réduit ses capacités d'intervention transversale en soutien aux collèges et aux communes (culture, sports, transports) et renforce l'importance des articulations avec les régions comme avec les intercommunalités et/ou les communes (compétences partagées).

Un cas préfigurateur en secteur urbain?

Soulignons ici le cas particulier de la Métropole de Lyon qui expérimente la fusion département / EPCI avec toutes les compétences des deux niveaux (seule la Ville de Paris est aussi un département).

La Métropole de Lyon avec son pacte de cohérence métropolitaine définissant les rapports de la métropole-département avec les communes, sans niveau intermédiaire et disposant d'un large champ de compétences, est observée de près par les autres grandes villes et par l'Etat. Elle semble être perçue comme ayant un caractère préfigurateur et expérimental de la réorganisation institutionnelle en secteur urbain en fusionnant EPCI et département.

La capacité à développer des politiques éducatives globales de la *Petite enfance* à la *Jeunesse* avec des articulations éducatif/social et éducatif/emploi-formation-insertion ou

³ 7 août 2015, Loi portant sur la Nouvelle Organisation Territoriale de la République (NOTRe)

éducatif/culture, éducatif/sports sera donc à interroger et à observer comme la structuration du rapport Métropole/communes en cours de précision avec son pacte métropolitain comportant un volet éducation.

Il y a aussi le cas de la Région et de la Métropole parisienne (avec ses empilements d'EPCI et des inégalités économiques et sociales majeures) qui sont confrontées à beaucoup d'incertitudes quant à l'avenir des départements de première couronne et à l'articulation des différents niveaux de collectivités.

La création des 13 grandes régions et la réorganisation de l'Etat déconcentré risque de se traduire aussi par leur éloignement des territoires locaux et une moindre capacité de « suivi » et d'accompagnement des communes, surtout en secteur rural.

Ce repositionnement sur ses compétences régaliennes et ses difficultés budgétaires poussent l'Etat à rechercher d'autres formes de régulations avec les collectivités locales.

Cette question est au cœur de l'évolution des politiques éducatives locales et des rapports Etat/local sur ce sujet, que ce soit avec le Département ou avec les communes.

Plusieurs types d'articulation entre les politiques éducatives locales et les politiques éducatives départementales émergent depuis plusieurs années. On note dans l'étude que les rapports entre les départements et les communes ou intercommunalités sont différents entre départements urbains et ruraux. Les départements ruraux ont un rapport plus étroit avec les communes et l'émergence des métropoles introduit une nouvelle situation. En effet, dans le cas de Lyon, il n'y a plus d'intercommunalités entre la Métropole-département et les communes. Et, elle était un EPCI avant de devenir un département, avec son histoire et sa culture d'action et d'articulation avec les communes.

On constate aussi, dans les départements de l'étude, l'évolution de la structuration des services départementaux et de leur territorialisation se rapprochant parfois des nouvelles intercommunalités. Ces structurations des services départementaux influent sur la relation aux collèges et aux territoires ou sur l'impulsion de politiques globales. Les cantons ont aussi vu leur taille doubler ou même tripler selon les cas ce qui change le rapport des habitants à cette unité administrative. La Métropole de Lyon a elle été structurée avec ses conférences des maires.

3. Rapports Etat / département / local et éducation :

Le Département est-il un relais de l'Etat et de la territorialisation de ses objectifs ?

Est-il un relais des collectivités du bloc communal ?

Se dote-t-il de sa propre politique éducative ?

Comment s'inscrit-il dans le rapport Etat / local sur les politiques éducatives ?

Avec quel équilibre dans le rapport du Département avec les collèges (EPLÉ autonomes) ?

3.1 Fonctions et missions du Département :

Le Département a plusieurs fonctions. Il agit pour l'Etat sur l'aide sociale légale, le RSA ou les prestations handicap qui ne sont pas sans conséquences sur les inégalités éducatives à l'œuvre.

Il a la responsabilité des travailleurs sociaux et médicaux de ses services sociaux et de la protection maternelle et infantile (PMI) et il gère une partie de la prévention spécialisée (hors ministère de la Justice).

Il accorde aussi des agréments pour la petite enfance (EAJE et Accueil de loisirs) et donne un avis sur les PEDT (transports). Il a un pouvoir normatif et de contrôle (PMI).

Avec le Préfet, il copréside le CDEN - instance officielle de concertation (parents, enseignants, DSDEN, élus locaux). Il fixe la sectorisation des collèges.

Il contribue depuis 2015 au schéma de service aux familles piloté par le Préfet ou encore délibère le schéma des enseignements artistiques ou le schéma sportif.

Le Département est donc un partenaire institutionnel de l'Etat et des collectivités, des structures comme des acteurs éducatifs.

Mais, il est aussi **un relais des collectivités locales en particulier en secteur rural et rurbain, un espace d'expression** de celles-ci et **une ressource** en termes d'appui logistique, de formation et de réflexion partagée pour les associations.

Comme l'exemple de l'Ariège le montre bien, il peut être **le point de convergence d'une dynamique partenariale sortant des logiques de dispositifs** pour impulser des logiques de projets partagés.

3.2 L'Etat déconcentré :

Au niveau départemental, le Préfet représente l'Etat et a sous son autorité les directions déconcentrées dont la DDCSPP regroupant entre autres la politique de la Ville et Jeunesse et Sports. La Direction régionale des affaires culturelles (DRAC) est structurée sur le plan régional.

L'Education nationale, dirigée au niveau départemental par un inspecteur d'académie – directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-DASEN), est sous l'autorité du Recteur d'académie. L'éducation nationale est à la fois prescripteur, contrôleur et gestionnaire opérationnel du service public d'éducation. Ce n'est le cas ni des DDCSPP, ni des DRAC, ni même de la CAF.

Cette gestion opérationnelle des écoles et collèges est partagée avec des collectivités qui se substituent de plus en plus à l'Etat dans le financement des actions pédagogiques et éducatives.

L'intervention des collectivités sur le temps scolaire est même légitimée expressément par la Loi d'orientation de juillet 2013 et ses textes d'application pour l'éducation artistique et

culturelle (EAC), l'éducation physique et sportive⁴ et à travers les PEDT, dans un premier temps pour les communes et les écoles primaires.

Ainsi, le partenariat Etat/collectivités devient de plus en plus incontournable.

3.3 La Caisse d'Allocations Familiales :

La Caisse Nationale d'Allocation Familiale (CNAF) est liée à l'Etat par une convention d'objectifs et de gestion (COG) pluriannuelle 2013-2017 de 4 ans qui fixe ses priorités en matière de politique sociale et familiale avec un volet social et éducatif sur la *Petite enfance* et la *Jeunesse*. Elle est gérée paritairement par des représentants des syndicats d'employeurs, de salariés et des associations familiales (distinctes des associations de parents d'élèves). Au même titre que la CNAF, chacune des CAF locales possède un conseil d'administration.

La CAF gère les prestations sociales aux individus et aux familles. Elle développe aussi une politique d'action sociale collective en partenariat avec les collectivités locales et les nombreuses associations. Elle finance donc des structures *Petite enfance*, des centres sociaux, des centres de loisirs, des actions sur la parentalité (dispositif REAP) ou l'accompagnement à la scolarité (dispositif CLAS), des projets jeunes (fonds d'aide à l'initiative, vacances...).

La CAF est aujourd'hui membre des GAD - groupes d'appui départementaux - sur les PEDT avec les DDCSPP et les DSDEN.

Les CAF locales cherchent aujourd'hui à conclure des conventions territoriales globales avec les collectivités coordonnant les dispositifs et les mesures particulières, au-delà de ses propres dispositifs (CEJ par exemple) sur lesquels elle s'interroge. Par exemple, une convention d'objectifs territoriale (COT) a été conclue avec le département de Seine Saint-Denis incluant un volet *Education et Jeunesse*.

Historiquement, la CAF est passée d'abord par des dispositifs comme le *Contrat Enfance Jeunesse* (CEJ) pour contractualiser ses rapports et ses partenariats et pour développer des services pour l'*enfance* et la *jeunesse* avec les collectivités. Elle a accompagné aussi le développement des *Contrats éducatifs locaux* (CEL) sur le périscolaire, initiés par l'Etat (ministère de la Jeunesse et des Sports, puis DDCSPP).

La CAF co-animaient avec la DDCSPP les comités départementaux des PEL pilotés par le Préfet visant à articuler ses financements avec l'Etat et à préconiser des priorités communes. Cette instance englobe en principe les dispositifs CLAS et REAP, même si il y a eu ces dernières années des désengagements financiers de la DDCSPP et parfois - selon nos entretiens - des absences de réunions de pilotage dans certains départements.

D'après les directeurs de CAF rencontrés, **sa première priorité a longtemps été la *Petite enfance*** pour laquelle la CAF a été active, incitatrice et prescriptrice auprès des collectivités.

⁴ Loi d'orientation sur l'école du 9 juillet 2013 déjà citée

Elle a joué un rôle très important d'accompagnement, de conseil, de formation des élus, des cadres et des techniciens territoriaux.

Qualitativement, elle a conditionné ses aides à la définition d'un **projet social et éducatif *Petite enfance* et au respect de taux d'encadrement et de qualification des personnels. Cette orientation était - et est encore - liée à la dimension familiale de cette politique publique.**

Les politiques *Jeunesse* (pour l'essentiel les accueils de loisirs péri et extrascolaires, les centres de vacances) sont plus récentes et disposaient d'un budget beaucoup plus réduit. Les CAF accompagnaient et soutenaient des initiatives d'associations (comme les centres sociaux) et/ou des collectivités avec des financements croisés, sans pour autant en être à l'initiative.

La mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires a modifié cette situation après quelques hésitations initiales. A la demande de l'Etat, ce sont les CAF qui gèrent l'aide de l'Etat aux communes et s'engagent à accompagner les communes.

Elles finançaient déjà partiellement les postes de coordinateurs des projets éducatifs locaux ou de politique *Jeunesse* dans le cadre des CEJ.

Elle soutient désormais la généralisation des PEDT comme moyen d'amélioration qualitative de ces projets.

Nos entretiens ont montré que cette réforme des temps éducatifs et la mise en place des PEDT ont été l'occasion pour la CAF de nouveaux échanges sur l'éducation qui n'existaient pas, ou très peu, avec l'Education nationale et aussi de (re)nouer des liens avec les DDCSPP. Dès lors, il s'agit pour la CAF et l'Etat d'impulser une nouvelle cohérence des politiques publiques nationales.

La CAF combine un appui aux démarches sur projets avec l'emploi des logiques de dispositif. Il y a des tensions - et parfois de l'incompréhension avec les collectivités devant la complexité de gestion et les contraintes de certains de ces dispositifs.

Cependant, la CAF est le principal partenaire financier des collectivités et des associations - sinon le seul - en dehors de la politique de la ville. C'est aussi un partenaire dans la construction des projets surtout en secteur urbain et rural grâce à ses conseillers techniques.

3.4 Les champs de la politique éducative du Département :

Quel est l'avenir de ces politiques éducatives après la réforme territoriale ?

Quelles sont leurs caractéristiques ?

Quelles sont les différences entre secteurs rural et urbain ?

Les départements ont failli disparaître ou perdre la compétence collège au profit de la Région. Les cantons ont doublé de taille en moyenne avec la parité.

Le seuil de population des intercommunalités est passé sauf exception à 15 000 habitants ce qui redéfinit le sens de la proximité. C'est un processus inégalement avancé (Cf. Ariège et Seine Saint-Denis) et qui ne fait pas consensus.

Quoi de commun par exemple entre l'Ariège et ses 152 000 habitants, 332 communes, 22 communautés de communes (CC), 15 collèges et la Seine Saint-Denis avec 1 530 000 habitants, 40 communes, 5 communautés de communes et 120 collèges ?

On voit une évolution se dessiner avec des départements ruraux appuyés sur des intercommunalités (de taille suffisante face aux enjeux éducatifs actuels?) et des Métropoles comme celle de Lyon ou la Ville de Paris cumulant les deux fonctions.

Mais, dans les deux cas, on retrouve les deux axes d'action : **sur les collèges et sur le soutien aux territoires locaux.**

Les départements exercent aussi des compétences partagées culture et sports, la compétence sociale et petite enfance qui sont à la base d'une approche globale des enjeux éducatifs sur tous les temps de l'enfant et du jeune.

On voit aussi émerger dans trois départements sur cinq, **une approche ou un projet « jeunesse »** considéré par ces départements comme stratégique pour l'avenir des territoires du Département. On constate dans la mise œuvre de ces politiques des volontés variables de soutien aux initiatives des jeunes et à leur implication réelle (Différences de conception sur la place des jeunes, en résumé : « pour » ou bien « avec et par les jeunes »).

3.5 Egalité, missions de service public, schéma de service public, projet éducatif global, conventions :

La garantie républicaine de l'égalité est aujourd'hui interrogée.

Quelles peuvent être les réponses aux risques d'inégalités territoriales et d'incohérence entre les politiques éducatives des différents niveaux ?

- La réponse de l'Etat aux difficultés liées à la répartition et aux croisements de compétences entre niveaux de collectivités et aux risques d'inégalités territoriales s'est progressivement construite autour des schémas de services publics avec des « chefs de file » par compétence partagée, la mise en place de conférences territoriales et une contractualisation des rapports et des financements croisés.
- Depuis 2015, il faut rappeler pour le Département la place nouvelle occupée par le schéma de services aux familles piloté par le Préfet en coopération avec le Département, la CAF, les intercommunalités et les communes.

Il porte sur la petite enfance mais aussi la scolarisation et l'entrée en maternelle, le soutien à la parentalité, l'accompagnement à la scolarité... jusqu'à la jeunesse dans certains départements. Ce cadre n'est pas complètement stabilisé au début 2016. Sur les

problématiques des politiques *Jeunesse* locales et départementales, on peut se référer à l'étude de l'INJEP (*Jeunesse, études et synthèse*, n°26 de mai 2015 et le Cahier de l'action n°8 sur les politiques jeunesse).

Cela amène à poser les questions suivantes :

- Ce schéma peut-il être un cadre de régulation et d'articulation des politiques éducatives dans l'espace départemental comme l'ont évoqué des responsables de CAF dans nos entretiens ?
 - Faut-il un schéma départemental de l'éducation, de coopération éducative ou étudier d'autres modalités?
- Derrière ces aspects institutionnels, il y a aussi la question de fonds de l'articulation entre politique familiale, sociale et politique éducative :

Ces questions éducatives ne sont-elles abordées qu'en termes de « prestation de service » ou bien en termes de « missions de service public » et « d'objectifs éducatifs et sociaux » visant à réduire les inégalités ?

L'approche globale de l'éducation de la petite enfance à la jeunesse et la mise en œuvre de coopérations éducatives est là aussi en jeu. Et, dans le cadre de la « modernisation » de l'Etat et de ses rapports avec les collectivités territoriales et locales, le débat et l'opposition entre projet éducatif, dispositif ou contrat sont-ils en voie d'être dépassés à travers le nouvel acte de la décentralisation et de la déconcentration de l'Etat ?

- La loi inscrit donc la mise en cohérence du partage des compétences entre les différents niveaux à travers des schémas de service public, outil de régulation des politiques publiques. Ils sont à la fois schéma d'orientation et de priorisation, contrat d'objectifs et convention de partage de moyens (sport, enseignement artistique, services aux familles, etc).

Mais, au-delà de leur nature institutionnelle, ces schémas vont-ils et peuvent-ils accompagner des démarches de projets éducatifs coopératifs et participatifs ou vont-ils être un cadre normatif trop rigide et technocratique?

Le fait que le schéma de services aux familles ne soit pas au départ le fruit d'une démarche interministérielle mais émane seulement du Ministère des Affaires sociales, de la Santé et du Droit des femmes est déjà un indice de difficultés à venir.

Dans sa volonté de régulation, les moyens d'action de l'Etat passent moins aujourd'hui par des décisions autoritaires et unilatérales que par la conjonction de son pouvoir normatif et réglementaire avec des incitations financières devant être crédibles et inscrites dans la durée, et avec l'organisation d'un accompagnement des communes (formations, soutien méthodologique, ressources documentaires, mutualisation et valorisation d'expériences...).

- Cela peut prendre aujourd'hui dans certains départements de l'étude la forme de groupes de travail et/ou de suivi entre institutions, associant ou non de façons très diverses les

départements, les représentants des parents, des élus locaux et les associations d'éducation populaire ou complémentaires de l'école.

Historiquement, en matière éducative, il y a eu d'abord les groupes de travail sur le dispositif CEL, puis des CDPEL, des groupes de travail parentalité (dispositif REAP) ou sur l'accompagnement à la scolarité (CLAS). Depuis 2013, ont été créés les comités de suivi de la réforme des rythmes avec tous les acteurs et les syndicats enseignants, puis en 2014 les groupes d'appui départementaux (GAD), chargés de l'étude et de la validation des PEDT. On a constaté des compositions très différentes des GAD (avec ou sans des départements inégalement volontaires et/ou impliqués) qui effectuent un accompagnement plus ou moins développé des communes. Cet accompagnement va de la diffusion des imprimés modèles avec des conseils et des préconisations à l'organisation de réunions d'informations, la réalisation de sites internet de ressources complémentaires au site dédié du ministère de l'éducation nationale, jusqu'à la mise en place de groupes de travail partenariaux et même une offre de formations pour les acteurs locaux.

- **Les deux départements ruraux ont structuré fortement cet accompagnement en rassemblant tous les acteurs dans leurs groupes de travail. Ce n'est pas le cas des autres départements où on constate soit l'organisation de simples réunions d'information pour les élus et techniciens des communes voire la production de guides de conseils et de préconisations, soit une absence d'accompagnement réel coordonné.**
- Cette action passe aussi par la capacité de l'Etat à maîtriser son unité (DSDEN, DDCSPP, DRAC) et la cohérence de ses composantes. Il l'a montré sur la généralisation des PEDT au plan national. Depuis 2013, ses directions déconcentrées et la CAF ont appris à travailler et échanger régulièrement sur ces enjeux éducatifs ce qui semblait ne pas être toujours le cas avant selon eux. Et, ces directions ont du se mobiliser ensemble dans des délais courts et à une échelle sans précédent sans moyens supplémentaires. On constate cependant une diversité des pratiques et du niveau d'engagement. Et, les cadres intermédiaires de l'Etat ont parfois des difficultés à changer de posture (de l'application et au contrôle de normes et règlements à la coopération de partenaires). Ils déclarent manquer de moyens humains pour suivre tous les territoires. L'Etat doit aussi (re)construire une relation de coopération et de confiance avec les élus des départements et du bloc communal autour de leurs rapports financiers et des dotations de l'Etat.
- Dans ces nouvelles régulations entre l'Etat et les collectivités, **l'évaluation des projets éducatifs et des actions** est posée de façon systématique. Mais, derrière la pression évaluatrice, il y a de nombreux questionnements sur la conception même de l'évaluation, de ses objectifs et de ses modalités.
 - Que veut dire évaluer ?
 - Pourquoi on évalue ?
 - Quels sont les objectifs ? Quels sont parmi eux les plus prioritaires ? Avec quelle démarche ?
 - Sur quoi porte l'évaluation ?

Les travaux sur l'évaluation des politiques éducatives montrent qu'il faut distinguer les évaluations-contrôle pour rendre compte de financements des évaluations formatrices et participatives. Les premières sont plus des bilans formels et figés et les secondes ont pour but l'amélioration d'une action ou d'une politique.

Il faut aussi intégrer dans la réflexion collective qu'il y a de nombreux intervenants dans les politiques éducatives concertées. Et, il est donc complexe d'identifier scientifiquement l'apport de chaque partenaire ou action dans les « résultats » d'un projet global. Le plus souvent, cette évaluation des impacts respectifs sur la réussite scolaire n'est d'ailleurs à la portée ni d'une collectivité, ni d'une école ou d'un collège.

On a constaté dans nos entretiens qu'il est aussi parfois difficile d'accéder aux données sur l'évolution des résultats scolaires localisés et que c'est l'objet de fortes polémiques avec les enseignants. Cela illustre bien les craintes que l'évaluation peut provoquer et qui influent sur son contenu et ses résultats.

Des travaux ont aussi montré qu'une évaluation doit s'inscrire dans la durée afin de pouvoir « mesurer » des évolutions sur un sujet donné, et de ce fait, elle devrait être intégrée dès la conception du projet. C'est l'étude de la dynamique à l'œuvre dans un projet, de son évolution qui fait l'intérêt de son évaluation.

Enfin, pour obtenir une évaluation utile pour améliorer un projet et prise en compte par les acteurs, les modalités, les méthodes et les indicateurs utilisés doivent être présentés et discutés avec l'ensemble des acteurs. L'évaluation doit alors être partagée et participative.

On se doit donc de distinguer l'évaluation nationale d'une politique publique ou d'un dispositif, de l'évaluation propre d'un projet éducatif local particulier.

Nos entretiens et rencontres ont montré qu'il peut y avoir aujourd'hui confusion entre les demandes sur l'évaluation de chaque projet éducatif et celles relevant de l'évaluation de la politique nationale correspondante. Seuls les PEDT sont censés aujourd'hui être concertés avec les acteurs éducatifs, les parents et les jeunes et faire l'objet d'évaluation participative, de diagnostic partagé avec eux.

Toutefois, cet enjeu d'association aux démarches d'évaluation partagée concerne aussi les départements et leurs politiques éducatives propres pour les mêmes raisons que pour les PEDT.

A ce propos, la partie évaluation de l'enquête nationale 2015 de l'observatoire POLOC sur les PEDT montre bien que les évaluations amorcées sont essentiellement basées sur des indicateurs quantitatifs figés, le recueil de ressentis sur le fonctionnement des projets et sur la fréquentation des activités. Les contenus et la réflexion sur la pertinence des objectifs effectivement retenus ne sont pas ou peu intégrés.

Enfin, ces projets éducatifs portent sur plusieurs temps éducatifs avec des enjeux d'articulation et de cohérence éducative qui ne peuvent être abordés indépendamment des contenus des actions et projets. Et, articulation ne signifie pas confusion ou substitution mais exige d'identifier les spécificités et les objectifs assignés à chaque temps

éducatif. On peut questionner l'évaluation de l'apport du périscolaire à travers les résultats scolaires disciplinaires. Ne serait-il pas plus pertinent d'interroger le rôle spécifique du périscolaire dans la réussite éducative et les apprentissages ? A ce sujet, on peut se référer au dossier d'actualité de la veille éducative numéro 81 de janvier 2013 de l'IFE – Aux frontières de l'école ou la pluralité des temps éducatifs- par Marie Gausse chargée d'étude pour l'état de la recherche sur les spécificités des temps éducatifs.

Deux des cinq départements ont engagé des réflexions sur l'évaluation des PEDT avec tous les acteurs. On peut souligner que la grande majorité des communes n'ont pas les moyens de faire appel à des évaluations externes. Beaucoup n'en ont pas l'intention. La plupart d'entre elles ont réalisé elles-mêmes le diagnostic quand il existe. Améliorer la qualité de ces diagnostics et des évaluations nécessiterait un accompagnement des communes. Et, comme les exemples des deux départements ruraux de l'étude le montrent, c'est le niveau départemental qui peut les aider, dans la mesure où les ressources de tous les partenaires potentiels sont associées: le Département, les réseaux associatifs mais aussi Canopé, le CNFPT, l'ESPE et l'Université pour la recherche (Cf. Rapport de l'observatoire POLOC sur l'évaluation du schéma départemental des politiques éducatives concertées de l'Ariège par Yves Fournel, chargé d'étude POLOC-IFE associé au laboratoire Triangle).

En conclusion, il y a besoin aujourd'hui de réflexions partagées, d'études et de recherche, de formations-actions partagées pour accompagner les collectivités et les acteurs éducatifs de ces projets de territoire. Tous nos interlocuteurs soulèvent cette question des modalités de l'évaluation et de sa faisabilité.

A l'image de l'Ariège, toutes les expériences menées mènent aux mêmes conclusions sur des pratiques d'évaluation gérables et accessibles, sur la nécessité de faire des choix sur des priorités et de ne pas avoir la prétention de tout évaluer (ce qui s'avérerait impossible et trop chronophage).

- **La garantie républicaine de l'égalité est aujourd'hui interrogée. N'est-elle pas aussi de fait partagée avec les départements ? :**

A la différence du temps scolaire, l'« éducation non formelle » dont relèvent les temps péri et extrascolaires ne fait pas l'objet de missions de service public formalisées. Par exemple, les PEDT sont inscrits dans la loi pour gérer au moins les trois heures nouvelles du périscolaire mais ne sont pas imposables au bloc communal. Ils n'ont pas de caractère obligatoire et sont donc basés sur des partenariats volontaires.

Cela soulève donc la question de la définition et de la reconnaissance de missions partagées de service(s) public(s) d'éducation élargies à l'« éducation non formelle » et à la petite enfance. Cela fait écho à une nouvelle demande sociale et aux objectifs de la Loi de Refondation de l'Ecole, ainsi qu'à ceux de la politique de la ville pour donner un cadre de référence commun aux projets éducatifs départementaux et de territoriaux. En outre, le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture ne peut-il pas aussi y contribuer ?

- De nombreux acteurs éducatifs locaux se sont aussi interrogés sur une tendance à la marchandisation de l'éducation non formelle (soutien scolaire, coaching, révisions d'examen, ...) et le besoin d'assumer une responsabilité publique aussi sur ce champ. Pour eux, cette responsabilité ne pourrait pas se limiter à rendre solvables des offres privées et marchandes à travers des réductions d'impôts, des baisses de charges sociale, des prestations sociales et des taux réduits de TVA qui sont par ailleurs des mesures très coûteuses en financements publics.
- Et, on pourrait également s'interroger : la notion de « services aux familles » est-elle de nature à réduire la vision éducative à une simple entrée « prestations de services » ?

Les projets éducatifs territoriaux et départementaux seraient-ils centrés sur l'enfant et le jeune, sa capacité à s'autonomiser et à grandir et son droit à l'éducation, ou seulement limités à des objectifs de conciliation vie familiale/vie professionnelle des parents et de réduction d'inégalités d'équipements (qui pour autant ne peuvent pas être négligés ou sous-estimés).

Les politiques éducatives *et/ou* Jeunesse ne sont pas réductibles à une politique familiale ou sociale (enjeux éducatifs non réductibles à la socialisation et aux prestations sociales), même si ces politiques gagneraient à être mieux articulées.

Définir un schéma départemental de service public propre à l'éducation formelle et non formelle pourrait-il éviter toute confusion entre une politique éducative et sa structuration en prestations de service ?

Le fait d'y intégrer par exemple les divers dispositifs (CLAS, REAP, CEJ-volet *Jeunesse*, CEL, accompagnement éducatif, PRE, volet éducatif des CUCS, schéma d'éducation artistique, ...) ne pourrait-il pas répondre en partie à ces inquiétudes et au besoin d'égalité éducative ?

Toutefois, pour ne pas renouveler les dérives liées à la logique de dispositif, on ne peut qu'évoquer des risques d'uniformisation des projets locaux et de rigidité. Dominique Glasman dans le numéro 117 de *Ville-Ecole-Intégration* de juin 1999 page 91 à propos des CEL s'interrogeait : « *Comment s'assurer que ce schéma entre contractants évitera d'être une forme vide, au sens où les différents « partenaires » se mettraient davantage d'accord sur le fait de se coordonner que sur le contenu même de l'action à mener ?* » .

3.6 Pour quels contenus, quels objectifs ? :

Cependant, en matière de politiques éducatives locales et d'égalité, tout n'est pas une question d'organisation et de structuration des rapports « national/local » ou de régulation étatique.

Des exemples rencontrés sur ces territoires montrent que des modèles éducatifs, des modèles de justice éducative et sociale s'opposent dans la mise en œuvre des politiques

éducatives départementales et locales et dans les pratiques professionnelles des différents acteurs.

La prise en compte des enjeux sociaux, des enjeux d'égalité est très hétérogène. Par exemple, un directeur de CAF s'interrogeait sur les conceptions en matière de politique sociale comme de politique éducative qui vont prévaloir entre le secteur rural /urbain et les Métropoles après les réformes territoriales en cours. Dans un cas il n'y aurait pas d'approche collective et sociale mais une approche individualisée, par des prestations ou des aides sociales et avec une difficulté d'approche collective des situations de pauvreté. Dans l'autre cas, il y aurait une habitude de prospective économique et sociale, de pratique de la politique de la ville et d'approche collective d'une politique sociale mais aussi des services structurés. On retrouverait ces différences en termes de politiques éducatives, avec ou sans une conception globale de l'éducation et de ses enjeux. Cela peut être perçu comme schématique et réducteur mais illustre bien les différences de conceptions à l'œuvre.

On pourrait aussi prendre l'exemple de l'éducation à la citoyenneté comme illustrant les malentendus, les ambiguïtés voire même les différences de conceptions de la société. Par exemple, la différence entre une volonté d'accompagner les jeunes dans le développement d'une capacité d'initiative, d'engagement, de capacité à coopérer avec d'autres et d'exercice d'un esprit critique ou bien la réduction de l'éducation à la citoyenneté à l'apprentissage de règles de vie, à la diffusion d'une norme, au contrôle social.

De nombreuses recherches existent sur l'éducation et les politiques internationales de décentralisation et/ou déconcentration comme le montre le numéro 83 des dossiers de veille éducative de l'IFE d'avril 2013.

Toutefois, les politiques éducatives locales globales, partagées ou concertées, sont encore peu travaillées par la recherche et demandent à être mieux documentées (Cf rapport 2015 de l'observatoire POLOC-IFE/ENS de Lyon sur les PEDT). On peut aussi se référer au numéro 181 de Diversité du 3^{ème} trimestre 2015 « L'école, entre national et local » et au hors-série n° 16 de 2015 de cette revue « Ecole, Territoires, partenariats ».

4. Evolution historique des politiques éducatives des Départements :

Un processus est en cours :

Depuis 1983 et la première loi de décentralisation, les départements sont passés progressivement de la gestion des bâtiments des collèges et de la gestion financière à celle d'agents techniques et administratifs, puis à l'action éducative.

Dans un premier temps les départements ont rattrapé un retard important dans la réhabilitation et l'entretien des locaux hérités de l'Etat. Ils ont dû faire face à des évolutions de population scolaire et de répartitions spatiales de celle-ci. Cette phase a duré jusqu'à ces dernières années. Presque tous les départements de l'étude ont dû construire de nombreux

nouveaux collègues. Puis, ils ont intégré les agents techniques et d'entretiens dont la grande majorité a choisi la fonction publique territoriale.

L'équipement numérique des collègues et des écoles et leur branchement aux réseaux haut débit ont aussi été un axe important d'investissement pour ces départements. Et, ils sont allés au-delà de l'aspect matériel en s'impliquant sur la production de contenus et le soutien aux innovations pédagogiques. Là encore, malgré les efforts constatés des cinq départements de l'étude, la spécificité des secteurs ruraux et urbains se vérifie cependant avec certaines inégalités de déploiement des réseaux haut débit relevées par des principaux de collèges.

Plus globalement, à la demande des collègues ou à leur propre initiative, les départements ont élargi leur ancien champ d'intervention à des actions éducatives ponctuelles selon un processus déjà rencontré entre les communes et les écoles. Puis, ils ont cherché à définir des objectifs et des orientations, à formaliser leur intervention sous des formes diverses.

Selon nos entretiens, plusieurs facteurs ont joué : de la diminution des crédits pédagogiques de l'Etat à la volonté d' « ouverture sur les territoires » d'un certain nombre de collègues ou encore le besoin exprimé de donner du sens aux apprentissages scolaires comme le rappelait un DASEN que nous avons interrogé.

Pour les cinq départements, on fait le même constat :

- Ils financent les projets d'établissements et produisent et mettent à disposition des « ressources éducatives » aux collègues et dans certains cas aux écoles.
- Ils dépassent le rôle de guichet pour devenir partenaire et acteur éducatif, dans un rapport différent avec les collègues qu'avec le premier degré. Pour les collègues, il s'agit d'un rapport direct avec cet établissement public local d'éducation autonome, doté d'un statut, d'un chef d'établissement et d'un projet d'établissement. Les collègues ont une double tutelle du Département et de l'Education nationale (rectorat et DSDEN). Les écoles n'ont pas de statut propre, le directeur n'est pas un supérieur hiérarchique et c'est la commune ou l'intercommunalité (si elle a la compétence scolaire) qui en est l'interlocuteur direct.
- Le Département n'intervient officiellement sur le premier degré qu'à travers son soutien aux communes, aux associations ou aux structures sportives et culturelles, un soutien qui peut être financier mais plus souvent logistique et indirect. Il peut aussi intervenir avec ses services médico-sociaux des unités territoriales dans les PRE ou l'éducation à la santé.

Au total, le Département est à la fois un accompagnateur de la politique éducative de l'Etat territorialisé et déconcentré et un concepteur d'actions et de projets éducatifs avec ses propres objectifs. Ces politiques locales s'inscrivent dans un dépassement du cadre et du temps scolaire et dans une conception globale de l'éducation pour certains départements mais aussi dans un objectif de développement local économique et social, d'attractivité pour les territoires ruraux et de mixité, d'équilibre urbain et d'égalité des droits et des perspectives dans les territoires relevant de la politique de la ville.

5. Le Département et les collèges :

Au-delà de leurs compétences obligatoires les cinq départements interviennent et ont trois types d'interventions sur temps scolaire :

- Ils soutiennent plus ou moins fortement des actions et des projets soumis par les chefs d'établissement au nom de leur collège. En général, ils fonctionnent par un **appel à projets annuel validé en amont par l'inspection académique**, avec un montant plafond par action et un nombre limité d'actions par collège. On retrouve dans ce cadre, le soutien aux voyages et sorties scolaires, des crédits transports indispensables aux établissements en particulier pour l'accès aux spectacles ou expositions artistiques et culturelles, le financement des classes transplantées.
- Ils soutiennent des dispositifs de l'éducation nationale et/ou de la DRAC comme collège au cinéma, printemps des poètes ou éco-collège.
- **Mais aussi, ces départements proposent aux collèges des actions ou projets qu'ils ont construits.**

On remarque les champs suivants : l'éducation artistique et culturelle y compris la culture scientifique, l'éducation à l'environnement et au développement durable, des pratiques sportives, le patrimoine historique, économique ou naturel (musées, archives, parcs), des actions sur la mémoire (exemple : l'histoire de la déportation ou de la Résistance), la prévention des conduites à risque ou l'éducation à la santé, des actions coordonnées avec le réseau de lecture publique et de médiathèques locales. Les départements de l'étude éditent des guides recensant ces actions avec parfois plus de 40 à 50 propositions. Ces guides mentionnent des référents de projet dans leurs services ou dans les structures qui en dépendent ou qu'ils financent directement comme les musées ou les structures culturelles. On trouvera en annexe des exemples de ces guides ou des références de leur version numérique.

Les Départements sont devenus les principaux soutiens des projets éducatifs des collèges sur temps scolaire.

Ils contribuent tous à mobiliser des « ressources éducatives » au profit des projets d'écoles et d'établissement en véritables partenaires proposant des orientations, des actions et des possibilités de soutiens aux expérimentations.

Ces projets et actions éducatives s'inscrivent formellement dans les objectifs du *socle commun de connaissances, de compétence et de culture*⁵. Mais, cela ne suffit pas à évaluer leur degré de pertinence et d'efficacité.

Ces projets soulèvent la question du respect de l'autonomie du collège et de la maîtrise de chaque projet d'établissement par ses équipes de direction et pédagogiques mais aussi la

⁵ Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 : Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale, n°17 du 23 avril 2015.

question de leur niveau d'ouverture sur leur environnement, leur territoire, leur capacité à travailler en partenariat dans l'esprit des objectifs de la loi d'orientation de juillet 2013.

Les chefs d'établissement en règle générale sont satisfaits du soutien du Département.

Mais, ils soulèvent aussi des exemples d'inadaptation des propositions et certains ont le sentiment d'un trop-plein de sollicitations, d'un besoin d'informations mieux adaptées. Dans un contexte d'accroissement de leurs missions (*relevé dans le numéro de veille éducative de l'IFE numéro 83 sur l'éducation et la décentralisation déjà cité*), ces principaux soulignent dans nos entretiens leur besoin d'associer à cette concertation et information leurs adjoints, le conseiller principal d'éducation et les enseignants responsables de projets, tout en s'affirmant comme le seul représentant officiel du collège. Or, les départements de l'étude ont la plupart du temps un rapport qui se limite au principal du collège. De plus, ces principaux souhaitent pour la plupart être associés à la conception des projets dès l'étape de leur construction.

Par ailleurs, il est parfois difficile de tracer une frontière claire entre les compétences obligatoires du Département et son action éducative.

Prenons l'exemple de l'équipement numérique. L'expérience montre bien qu'on ne peut pas décider d'un tel équipement sans une réflexion partagée sur les usages, les outils pédagogiques et de communication associés, les potentiels en termes d'apprentissages qu'ils ouvrent mais aussi les questions éthiques et de sécurité qui y sont liés. Ainsi ces départements proposent des espaces numériques de travail (ENT) dépassant un simple usage administratif ou de communication avec les parents sur les notes ou résultats de leur enfant. Ils installent des tableaux interactifs ou des tablettes numériques permettant de modifier des pratiques pédagogiques, des manuels numériques. Ils proposent des ressources documentaires ou sur les contenus disciplinaires, des possibilités de résidence virtuelle avec des écrivains, des artistes, l'utilisation de visioconférence pour des échanges internationaux, des carnets de voyage, des possibilités d'échanges entre professeurs, élèves, parents, partenaires des projets, etc.

A partir de l'expérience des premières installations, les départements procèdent maintenant par un appel à projet et par une généralisation progressive des équipements et outils numériques. Cependant, on a pu constater dans nos entretiens de fortes différences d'usage de ces potentiels et du niveau d'accompagnement en formation continue des enseignants, pourtant indispensable et relevant de l'éducation nationale (priorité annoncée du ministère). Des conventions Département/Rectorat sur l'école numérique existent bien mais les moyens en formation sont parfois limités.

Cela soulève aussi la question des contenus de ces projets, de la concertation en amont autour de ces actions, de leur contribution à l'objectif de réduction des inégalités scolaires et éducatives.

Et, les départements interviennent aussi sur les temps périscolaires, plutôt dénommés vie scolaire par les collèges.

Ainsi la plupart des départements de l'étude soutiennent les foyers socio-éducatifs et les associations sportives des collèges quand ils sont sollicités. Ils intègrent dans leur cahier des charges de travaux les locaux nécessaires. Ils soutiennent presque tous les événements sportifs ou compétitions de l'UNSS et/ ou de l'USEP. On a pu constater aussi le caractère spécifique du périscolaire des collégiens, concentré le plus souvent sur la pause méridienne ou le mercredi après-midi. Il est aussi plus limité en secteur rural et rurbain par les horaires des transports scolaires. En secteur urbain, nos interlocuteurs ont souvent posé la question de l'articulation entre les actions d'accompagnement à la scolarité dans le collège et dans les quartiers et donc celle du niveau de coopération entre les enseignants, l'équipe éducative du collège et les associations locales, leurs intervenants. L'accompagnement éducatif s'est aussi traduit dans certains collèges par un repli du collège sur lui-même sous couvert du « recours à ses propres forces ».

Les départements développent depuis plusieurs années sur le temps de la restauration scolaire des actions d'éducation à une alimentation équilibrée et saine, à la prévention des gaspillages et à la solidarité. Par contre, il y a peu de réflexion concrète et partagée sur la durée de la pause méridienne et sa qualité qui dépendent du collège et du département, objet de demandes répétées des fédérations de parents. Les rares exemples d'évolution de la durée de la pause méridienne se font sur la base d'une durée de 1h30.

On est sans doute à une étape du processus d'engagement des départements où on peut poser la question d'un cadre de référence et de mise en cohérence de ces politiques éducatives. Cela pourrait passer à minima par la mise en place rapide et concertée des conventions tripartites collège/Département/Rectorat prévues par la loi d'orientation de juillet 2013. Mais on pourrait aussi envisager la généralisation d'une convention départementale entre la collectivité et le rectorat et/ou d'un projet éducatif départemental partagé et co-signé.

• **Quel est le rôle du Département dans la relation des collèges avec leurs territoires sur le champ éducatif ?**

Dans le rapport Etat / local, le Département joue donc un double rôle :

- Auprès des collèges dont il partage la compétence avec l'Etat
- Vis-à-vis des territoires locaux qu'il peut potentiellement fédérer.

A partir de la relation tissée avec les chefs d'établissement et à travers les conseillers départementaux ou les élus locaux, le Département contribue aussi à l' « ouverture » du collège sur son territoire autour de quatre vecteurs :

- La mutualisation dans les deux sens d'équipements sportifs, numériques, sur le temps scolaire mais aussi péri ou extrascolaire, plus ou moins facilité par les missions données aux gardiens des collèges ou la simplicité de la procédure de mise à disposition de locaux.

- La relation avec les associations, structures culturelles et clubs sportifs locaux. Cette relation intègre (ou non, selon les cas et les conceptions) une politique globale de conventionnement et de soutien.
- Le travail sur les patrimoines historiques, culturels et naturels, avec des projets ou parcours proposés aux collèges (musées, parcs naturels, expositions...), en lien aussi avec une volonté politique de diffusion de repères identitaires pour ces territoires départementaux.
- La sectorisation des collèges avec des réalités départementales très différentes (Ariège 15 collèges pour 332 communes et 22 CC, 152 000 habitants, Landes 37 collèges pour 323 communes et 22 CC, 406 000 habitants, Seine Saint-Denis 120 collèges pour 40 communes et 5 CC, 1,53 millions habitants) qui influe sur la relation des collèges aux territoires locaux selon qu'il y a 20 communes pour 1 collège ou 3 collèges par commune. Rappelons qu'une expérimentation nationale est lancée en 2016 par le ministère de l'éducation nationale avec certains départements sur la définition des secteurs scolaires des collèges.
- On peut aussi citer l'initiative d'un Département avec l'installation d'expositions ouvertes au public dans des collèges. Ou inversement, la présentation en mairie ou en bibliothèque locale de l'exposition d'un collège. Ces expositions contribuent à tisser des liens entre le collège et son territoire. La mise en réseau des CDI des collèges avec les bibliothèques / médiathèques locales y contribue aussi.

Autre exemple, des départements se sont saisis du principe d'ouverture d'espaces-parents dans tous les collèges et d'autres pas du tout. Les entretiens ont aussi mis en évidence une réflexion en cours sur la liaison CM2/6^{ème} à travers l'information des parents et surtout le soutien à des projets pédagogiques communs écoles/collèges.

Les formes d'action et de partenariat sont donc diverses d'un département à l'autre mais aussi entre les collèges d'un même département avec des inégalités d'investissement. Les collèges étant des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) autonomes, les chefs d'établissement sont les interlocuteurs des Départements avec un pouvoir d'initiative et d'impulsion propre. Ils entraînent leur équipe de façons différentes ce qui peut être un facteur d'inégalités entre établissements. Cependant, les entretiens avec les chefs d'établissement montrent que des collèges peuvent parfaitement développer des partenariats extérieurs avec des acteurs locaux sans mobiliser ou très peu les propositions des départements. Et, d'autres peuvent vivre repliés sur eux-mêmes sous couvert d'être leur « propre recours ».

La régulation et la réduction de ces « différences » de mobilisation ne pousserai-elles pas à inscrire les futures conventions tripartites dans un projet départemental formalisé, partagé et contractualisé donnant un cadre commun et des priorités communes ?

En particulier, ne serait-il pas pertinent d'inscrire parmi leurs priorités leur contribution à la réduction des inégalités et à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture par tous les élèves ?

Les cinq départements s'organisent à travers des modalités variables de partenariat (au-delà de l'appel à projet annuel servant souvent de support d'information).

On relève pour les cinq départements soit un projet éducatif départemental en direction des collégiens, soit un projet *Jeunesse* plus global, soit un schéma de politiques éducatives concertées avec les intercommunalités et les acteurs éducatifs, un schéma d'actions éducatives, ou de simples conventions thématiques ponctuelles (ces modalités coexistent parfois). Ces différences sont le fruit des contextes locaux, des histoires et des rapports personnels entre responsables départementaux et chefs d'établissement.

Ce qui était compréhensible pour des démarches et politiques expérimentales est pour le moins à interroger dans cette phase de développement. Ces partenariats soulèvent à divers titres des questions sur leur cohérence, les complémentarités mises en œuvre, le degré de coopération éducative des acteurs et l'efficacité, la pertinence de ces actions et projets.

La formalisation de ces politiques éducatives en projet global partenarial émerge comme un besoin à prendre en compte pour mieux dépasser les empilements de dispositifs et d'actions thématiques, et pour mieux identifier les priorités et objectifs, les contenus à concrétiser, les principes à respecter voire les garanties à imaginer.

L'autre besoin exprimé est celui de l'accompagnement concerté des acteurs éducatifs et des territoires et d'un développement d'études et de recherche sur les contenus et la pertinence de ces actions.

Elaborés avant la loi de refondation, ces projets éducatifs départementaux avaient jusqu'à aujourd'hui un caractère expérimental. Avec les évolutions nationales, ils peuvent s'inscrire dans le droit commun.

Et, les départements vont avoir à articuler demain leur politique éducative avec les schémas de service aux familles, les autres schémas sectoriels et avec les PEDT, ainsi qu'avec les Contrats d'Objectifs Territoriaux et globaux souhaités par les CAF.

Le Département est au cœur du rapport éducation/social avec ses compétences dans l'action sociale, l'enfance, la protection des mineurs et l'insertion mais aussi le handicap.

6. Le Département et les territoires :

Au-delà des actions éducatives volontaires avec les collèges et avant même la généralisation des PEDT des communes ou intercommunalités, des départements en particulier ruraux ont développé des politiques de soutien aux communes ou intercommunalités dans leurs différentes politiques (petite enfance, loisirs éducatifs, jeunesse, démocratisation culturelle ou sportive). Ils le font à partir des enjeux de développement local, d'attractivité de nouveaux habitants et de maintien des services publics au premier rang desquels l'école.

L'Ariège en est un des exemples les plus développés (Cf rapport de l'observatoire POLOC sur l'évaluation de son schéma départemental des politiques éducatives concertées).

Comme la loi d'orientation de l'école le rend possible et le suggère, le Département est et va aussi être sollicité comme partenaire de PEDT communaux ou intercommunaux incluant les collèges.

Déjà, trois des cinq départements de l'étude ont répondu de façons diverses. Un d'entre eux a refusé devant les conflits entre communes et enseignants. Deux départements ruraux et rurbains ont été et sont très actifs dans la coordination avec l'Etat et la CAF, l'accompagnement et le soutien aux communes.

Là encore, chaque département est un acteur incontournable des nouveaux schémas départementaux de services aux familles pilotés par le Préfet incluant l'école maternelle, l'accompagnement à la scolarité ou le soutien à la parentalité, autant de sujets directement liés aux politiques éducatives.

Selon les textes, ce schéma s'imposerait à moyen terme aux communes et aux intercommunalités et pourrait servir de référence pour la priorisation des financements croisés.

6.1 Le Département est-il pour autant un « territoire éducatif à part entière » ?

Plus globalement, ces politiques éducatives sont-elles formalisées dans des projets éducatifs concertés et les Départements sont-ils des « territoires éducatifs » ?

Ces politiques éducatives ne sont donc pas toujours formalisées en projet global. Ainsi, on trouve aussi comme on l'a déjà relevé de simples schémas d'actions et/ou la superposition de projets sectoriels.

Certains élus départementaux interrogés pourtant engagés dans ces politiques éducatives n'envisagent pas un projet global formalisé ou se contentent d'une charte de partenariat de principe. Ils sont partagés entre le besoin de cohérence et de pérennité des engagements communs et la volonté de préserver leur autonomie et la lisibilité de leur politique.

Le Département n'est pas pour autant un « territoire éducatif ». Outre le fait qu'il n'a plus la compétence générale depuis la loi Notre de 2015, le Département n'a pas en général d'identité territoriale propre et est plutôt en situation de fédérer et/ou accompagner des intercommunalités de taille suffisante (seuil de 15 000 habitants dans la loi Notre) et les communes.

Il n'est pas un « territoire vécu » par les habitants en particulier en secteur urbain et ne correspond pas en général à un « bassin de vie » économique, culturelle et sociale unique.

Le canton qui est son unité de base n'est pas plus une référence territoriale et vient d'ailleurs de doubler de taille avec la réforme électorale.

Aujourd'hui, ce sont les nouvelles intercommunalités rurales ou rurbaines qui constituent de plus en plus le niveau infra-départemental de référence alors que souvent leur taille actuelle ne leur en donne pas encore les moyens en secteurs rural et rurbain. Elles prennent de plus en plus des compétences éducatives non sans interrogations et/ou oppositions locales de certaines communes.

Les exemples des cinq départements montrent à des degrés divers que, s'il n'est pas un « territoire éducatif », le Département est néanmoins en mesure de développer un « projet éducatif départemental » dépassant les différents dispositifs ou contrats et pouvant mettre en synergie ses différentes compétences collège, culture, sports, handicap, social, développement durable.

Il est un échelon de lien avec la proximité et de mise en réseau des acteurs éducatifs que ni l'Etat déconcentré, ni les grandes régions ne pourront assumer seuls. Les débats publics autour de la réforme territoriale ont montré son caractère encore incontournable en secteur rural.

A partir des exemples étudiés, on peut poser comme hypothèse que le Département peut être un échelon de convergence des partenaires pour accompagner le bloc communal et les acteurs éducatifs dans les PEDT (formation, mutualisation de ressources, d'expériences, soutien).

Mais on constate aussi que des enjeux de transversalité et de cohérence, de conception globale de l'éducation se posent en interne à tous les départements.

Par exemple dans certains cas, Il n'y a pas de lien entre la politique éducative et le schéma des sports. Des programmes de réussite éducative (PRE) sont gérés par la politique de la ville sans lien avec la direction éducation à cause d'une organisation verticale des services.

Le développement d'un projet global et transversal est censé être une réponse à ces situations.

Et, des enjeux de transversalité et de cohérence, en rapport avec une « conception globale » de l'éducation se posent aussi partout entre les composantes de l'Etat et avec la CAF avec des schémas ou dispositifs parallèles qui ne s'articulent pas ou difficilement pour des raisons d'organisation mais aussi de conceptions, de visions éducatives différentes.

La concurrence de fait entre ministères de la Ville, de la Jeunesse et des Sports et de l'Education nationale s'était traduite en 2005 en simultané ou presque par les Programmes de Réussite éducative (PRE) et les Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). Ou encore par la confrontation de l'accompagnement éducatif gratuit au contrat éducatif local (CEL) associatif payant au quotient familial sur les temps périscolaire. Puis sont venues en 2013 les activités pédagogiques complémentaires (APC), intégrées dans les services des enseignants, qui sont sans lien défini avec les dispositifs locaux d'accompagnement à la scolarité. On pourrait aussi citer le dispositif de soutien à la parentalité (REAP) conçu parfois sans articulation avec les dispositifs éducation nationale ou des collectivités (mallette des parents ou lieu accueil parents à l'école).

Un projet éducatif départemental, partagé, partenarial, de sa construction à son évaluation, ne serait-il pas un moyen de produire de la cohérence, sauf à revenir à une séparation stricte des compétences ?

On voit bien les difficultés entraînées par les logiques de dispositifs déjà mises en évidence par les recherches et l'histoire de ces cinq départements. Mais, on est sans doute à une étape du processus en cours où, soit on assistera à un retour en arrière dans l'engagement des départements, soit on s'engagera dans la pérennisation et la reconnaissance de ces politiques éducatives dans le droit commun avec des orientations et des missions définies.

6.2 Contribution à la réduction des inégalités :

Quelle est la contribution des départements à la réduction des inégalités territoriales, sociales, liées au handicap ou au genre ?

Ils contribuent, dans des registres divers et avec des conceptions différentes des inégalités, à leur réduction sans pour autant toujours le formaliser ou le revendiquer.

Inégalités sociales :

Cela passe d'abord aujourd'hui par des politiques tarifaires (transports scolaires, restauration scolaire, voyages scolaires et classes de découverte) mais aussi par des aides facilitant l'accessibilité aux sports et à la culture (pratiques et accès aux œuvres, au spectacle vivant) et plus globalement aux loisirs éducatifs, en particulier dans les départements ruraux et de banlieue. Et, cela passe aussi par une politique d'aide sociale sectorielle pour les plus bas revenus (fournitures, repas, vacances, accueils de loisirs, pratiques sportives et culturelles, mobilité...).

Sans ces politiques, les inégalités seraient encore plus grandes.

Cependant, des acteurs rencontrés comme la FCPE posent la question de la gratuité du périscolaire en dehors du temps de restauration scolaire.

Un des aspects mis en avant pour favoriser la réduction des inégalités sociales sur le champ éducatif porte sur les tarifs de la restauration scolaire et des accueils de loisirs ou des TAP dans les écoles, quand ils ne sont pas déclarés. Si l'école donc le temps scolaire sont gratuits jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, le péri et l'extra-scolaire, les loisirs éducatifs ne sont pas obligatoires et donc le plus souvent payants.

La société n'a pas encore défini formellement de missions de service public sur ces temps éducatifs, pourtant identifiés jusque dans la loi d'orientation de l'école comme des enjeux d'égalité éducative et de droit à l'éducation.

Les partisans de la gratuité, comme la FCPE, avancent cette demande pour les trois heures périscolaires nouvelles issues de la réforme des rythmes (TAP), interprétées comme une partie de temps scolaire. C'est une erreur formelle car il n'y a pas eu réduction globale du temps scolaire obligatoire mais seulement une nouvelle répartition hebdomadaire du temps scolaire pour les écoles en 2013/2015.

Mais, la réforme a contribué à reposer la question du statut des autres temps et champs éducatifs (éducation formelle, non formelle et informelle et coéducation) à partir du moment où leur importance est reconnue y compris dans la loi d'orientation de l'école et ses textes d'application et avec l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Alors, le véritable enjeu de ce débat n'est-il pas la définition de missions de service public local hors temps scolaire?

Rien n'est gratuit au sens où ce sont les collectivités locales avec l'aide de l'Etat et de la CNAF qui organisent et financent ces temps éducatifs car jamais les parents ne payent la totalité ni même la plus grande partie du coût. Tout est question d'arbitrage et de choix politique et social entre la part du contribuable et celle de l'usager dans la mesure où personne ne préconise de rendre obligatoires ces temps éducatifs hors temps scolaire.

Par contre, il est établi qu'une source importante d'inégalités éducatives avant les dernières réformes résidait dans l'accès à ces loisirs éducatifs. Nationalement, moins de 15% des enfants bénéficiaient d'accueils périscolaires déclarés d'après le ministère de la Jeunesse et des Sports. Il n'y a pas de statistiques officielles exhaustives sur tous les temps périscolaires (déclarés ou pas en ACM). Et les enquêtes des réseaux d'acteurs professionnels et d'élus locaux sur les accueils municipaux non déclarés donnaient en moyenne 30% d'enfants concernés.

Les premiers bilans officiels confirmés par notre enquête nationale sur les PEDT montrent une multiplication des accueils déclarés avec donc une amélioration qualitative à travers des taux d'encadrements, des qualifications des intervenants (également améliorés) et l'exigence d'un projet éducatif pour ces structures. C'est un élément de réduction des inégalités même s'il n'est pas suffisant.

Ces politiques sociales, si elles sont incontournables, ne suffisent pas. Il faudrait développer l'analyse des besoins (diagnostic social partagé systématique des territoires avec l'aide de la CAF qui en dispose) et l'analyse des pratiques professionnelles et des contenus éducatifs et culturels contribuant ou pas à réduire ou aggraver les inégalités éducatives.

Inégalités territoriales :

Une des motivations partagées sur les 5 départements est d'offrir toutes les possibilités d'apprentissage et de développement personnel aux jeunes sur tous les territoires. Ils contribuent à aider et accompagner les communes et intercommunalités pour atteindre cet objectif.

Cela passe par une politique d'équipement dynamique (écoles, collèges, crèches, accueils de loisirs...), d'aide et de soutien aux structures et associations, par une politique de formation et de mutualisation d'expériences, de mise en « réseaux éducatifs ». Mais aussi par le développement de démarches participatives (parents, enfants et jeunes, acteurs locaux). Ces politiques sont inégales selon les départements de l'étude. Cela passe aussi par une véritable politique de mobilité pour les enfants et les jeunes (rural et politique de la

ville) là aussi variable selon les priorités des départements. Il y a ainsi de véritables différences dans cet engagement avec les territoires locaux.

Handicap :

Tous les départements gèrent les MDPH et les prestations handicap. Mais, il y a un retard et **des difficultés dans la prise en compte du périscolaire et plus globalement des loisirs éducatifs dans les prescriptions d'accompagnement individuel de la MDPH.**

Par contre dans les départements de l'étude, on peut noter **le soutien grandissant aux accueils de loisirs intégrant des enfants et des jeunes en situation de handicap**, le soutien à l'information des parents, la sensibilisation et la formation des acteurs, des professionnels, en lien avec les associations complémentaires et les services médico-sociaux.

Genre :

Des actions de formation, partagées, ou pas et de sensibilisation sur cette prise en compte et sur les démarches éducatives adaptées commencent à émerger.

Tous les départements de l'étude affichent un objectif d'égalité qui se traduit surtout à travers des politiques sociales, de solidarité, d'accompagnement. Celles-ci se différencient dans la combinaison ou non d'une approche de prestation individuelle d'aide sociale directe ou tarifaire et d'une politique d'action sociale collective.

Par contre, on note à tous les niveaux une difficulté à aborder cet enjeu d'égalité par les contenus des actions ou projets et les pratiques professionnelles.

De même, en dehors des départements ruraux peu concernés jusqu'alors, les trois autres départements urbains ou urbains s'inscrivent peu dans les volets éducatifs des contrats de ville, les PRE, les REP, en dehors des questions de carte scolaire et de majoration des dotations de fonctionnement des collèges concernés.

Par contre, le département de banlieue cofinance de nombreuses actions liées à la prévention, la santé, la socialisation, les projets de jeunes dans les quartiers prioritaires.

Et, il y a autour de ces enjeux d'égalité des besoins de recherche sur les contenus des actions et les pratiques professionnelles au-delà des conditions d'accessibilité, d'aide sociale et de financement des projets locaux.

6.3 Fédérer les territoires locaux et les acteurs et Soutenir les politiques éducatives des territoires :

Une des problématiques régulièrement soulevées à propos des politiques éducatives locales est le risque d'inégalités territoriales, de ressources éducatives voire d'ambition éducative entre les territoires.

Il y a aussi parfois des situations (petits établissements, petites écoles, RPI dispersé, ...) où il y a peu de possibilités locales d'échanges et de travail en équipe permettant d'enrichir et

améliorer les contenus des apprentissages, les démarches et donc les résultats obtenus, sans parler du manque de diversité des ressources éducatives locales mobilisables dans les actions et projets au profit des apprentissages. Cependant, des études de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale sur les résultats scolaires des écoles rurales montrent qu'on ne peut pas avoir d'analyse à priori sur ce sujet. Des écoles rurales ont des indicateurs de réussite scolaire supérieurs à la moyenne nationale. Mais, des inégalités apparaissent à partir du collège et dans le processus d'orientation jusqu'à l'université ou les formations professionnelles.

Dans tous les territoires rencontrés, les coordinateurs des PEDT évoquent leurs besoins de mutualisation d'expériences, de prise de recul sur leur quotidien, de formations partagées et de diffusion des résultats de la recherche. Ils construisent des réponses à ce besoin avec les réseaux professionnels et d'élus locaux, avec les fédérations de l'éducation populaire.

Deux des départements de l'étude répondent aussi en fédérant les principaux acteurs associatifs et institutionnels, le CNFPT et Canopé pour appuyer le réseau local de coordinateurs et/ou de cadres territoriaux.

Mais, dans le même temps ces coordinateurs et des élus locaux expriment leur volonté d'autonomie, de maîtrise de leur projet local et la crainte d'une uniformisation des projets sur un modèle unique.

Pour les départements comme pour les communes, on a constaté, à travers les entretiens, l'étude des documents ou du questionnaire PEDT 2015, une grande diversité des actions et des projets menés voire des objectifs énoncés. Mais cette diversité d'acteurs (associations, structures culturelles et sportives, acteurs économiques...) et de contextes locaux se combine avec la reprise des mêmes thématiques (éducation artistique et culturelle, sports, citoyenneté, école numérique et éducation au développement durable) dans tous les projets.

Dans les réponses au questionnaire PEDT, on peut relever que nombre d'entre elles évoquent comme spécifiques à leur territoire :

- Leur démarche de concertation.
- Les moyens mobilisés.
- Les modes de tarification ou la gratuité.
- L'existence d'un PEL.

Et, les seules différences de contenus sont liées au patrimoine (naturel, historique, humain, économique) et aux ressources locales mobilisées dans les actions éducatives.

Cependant, le niveau départemental est reconnu en particulier en secteur rural comme légitime et utile au travail de réflexion et de formation des acteurs dans la mesure où il est un point de convergence des partenaires institutionnels, associatifs et des territoires (élus et techniciens). Cela s'est beaucoup moins exprimé en secteur urbain sauf pour des petites communes urbaines qui peuvent se sentir démunies avec un département peu présent et peu identifié comme partenaire des politiques éducatives locales et avec une agglomération qui n'est pas - ou pas encore - impliquée sur le champ éducatif des communes.

6.4 Coopération et concurrence :

Ce constat sur les différences de conception des rapports département/communes entre secteur rural et urbain se vérifie donc sur les politiques éducatives.

On peut même dire que des villes, grandes ou moyennes, sont en concurrence avec le Département et ont le sentiment parfois que celui-ci ne les consulte pas vraiment sur ses politiques (selon nos entretiens).

Ces villes cultivent aussi leurs relations propres avec les collèges autour d'enjeux de proximité (prévention des incivilités et de la délinquance, mutualisation des équipements, coordination des dispositifs d'accompagnement à la scolarité, actions contre le décrochage, politique de la ville, accès aux structures artistiques et culturelles, aux musées locaux), même si souvent les principaux de collège se plaignent de l'absence des élus des grandes villes de leur conseil d'administration.

En secteur rural et urbain, on a constaté à la fois une volonté départementale de développer des intercommunalités fortes et la crainte qu'elles s'affranchissent de leur influence et s'affirment comme seul territoire légitime. On peut lire à travers l'organisation des services départementaux sur les territoires ce qui l'emporte (correspondance des unités territoriales avec les intercommunalités ou découpage particulier).

De fait, les collèges sont inscrits dans un double rapport avec le Département et avec les communes de leur secteur dans lequel les trois partenaires sont à la recherche d'un équilibre vertueux. Pour cela, ils doivent identifier un intérêt commun, un objet de coopération à partir de leurs propres objectifs à préserver. Et, ils doivent construire des occasions d'échanger, de se confronter et mieux se comprendre.

L'existence de projet éducatif territorial partagé et concerté, incluant le département comme partenaire, pourrait aussi être un élément favorisant cet équilibre.

7. Le Département et les jeunes : quel enjeu ?

Trois départements sur les cinq développent de véritables politiques *Jeunesse* au-delà de leurs rapports aux collèges et collégiens. Ce sont les départements ruraux et ceux relevant majoritairement de la politique de la ville.

Ce qui les motive (objectifs et argumentation) est un enjeu stratégique de développement local et d'avenir même de leur(s) territoire(s), et de leur attractivité. C'est aussi leur perception d'une crise des rapports entre une partie importante des jeunes et la société, une crise d'espoir et de perspective, une crise de confiance en eux-mêmes. Le contexte est marqué par le chômage et des discriminations dans l'accès à l'emploi et/ou aux stages, les inégalités devant l'éducation, dans l'accès aux loisirs, à la culture, l'accès à un logement autonome pour les jeunes majeurs, la mobilité.

Or, ces territoires veulent s'appuyer sur la mobilisation, l'engagement, la capacité d'initiative et de création des jeunes pour construire l'avenir de leur département et de leurs territoires.

Ce qui semble nouveau par rapport aux résultats de l'enquête de l'INJEP sur les politiques *Jeunesse* des départements⁶, c'est la volonté de ces trois départements de dépasser des actions ou mesures sur l'orientation et l'information des jeunes (bureau information jeunesse, appui au CIO, connaissance des métiers), leur insertion professionnelle (appui aux missions locales, contrats aidés, « brigades vertes ») alors que cela relève de la Région. Cela dépasse même des aides directes et des prestations sociales individuelles ou familiales (logement, loisirs, vacances, sports, culture) ou des bourses d'étude.

Ces mesures jouent cependant un rôle important pour réduire les inégalités subies par une part trop importante des jeunes. Mais, ces départements vont au-delà pour certains en mettant au centre de leurs priorités le soutien et l'incitation à l'initiative, l'engagement, la consultation des jeunes.

Il y a d'abord des années que les cinq départements ont créé des conseils départementaux de collégiens ou de jeunes. Ces conseils sont un support d'éducation à la citoyenneté reproduisant les symboles de la démocratie représentative (élection de délégués, assemblée, étude et vote de propositions soumises aux élus adultes et/ou pouvant être mises en œuvre directement avec un budget d'initiatives propres). Et, ils développent des groupes de travail thématiques plus ou moins reliés aux compétences du Département.

Une première évolution a été d'ouvrir certains de ces conseils aux jeunes apprentis. Mais, au-delà plusieurs départements de l'étude s'interrogent sur la limite de cet exercice de citoyenneté et sur le découpage des âges basé sur la répartition des compétences entre communes (écoliers), département (collégiens), région (lycéens et apprentis). Ce découpage pose dans ce cas problème pour une approche globale de la jeunesse, des jeunes dans leur diversité. On voit même des grandes villes de départements de l'étude organiser aussi des conseils municipaux de jeunes parallèles à celui du département et de la région.

Les départements et les DSDEN ont bien constaté que ces conseils sont considérés comme une réussite pour les jeunes élu-e-s eux-mêmes (production de propositions effectivement reprises et concrétisées, capacité d'analyse et de proposition, dimension solidaire). Mais, il y avait peu d'impact pour les autres collégiens et les établissements, faute de relais le plus souvent. Les principaux de collège évoquent des raisons de temps et de disponibilité des jeunes, mais aussi un manque de mobilisation de CPE ou d'équipes de direction, et parfois un manque d'information et/ou d'articulation entre les référents du Département et leur collège. Nous avons identifié dans nos entretiens et les projets peu d'initiatives dans les collèges visant à associer les autres collégiens à cette démarche. **Et, donc au final l'impact de cette action apparaît assez faible malgré les moyens mobilisés.**

Face à ce constat, deux départements de l'étude ont décidé avec l'appui d'acteurs associatifs et de certains établissements de développer des formes d'association et d'expression plus larges comme par exemple des ateliers de web-radio dans les

⁶ N° 26 de mai 2015 de « *Jeunesse, études et synthèse* » par Marie Dumollard chargée d'études et de recherche et par Jean-Pierre Halter chercheur associé de l'INJEP et le Cahier de l'action n° 8.

collèges volontaires ou des forums consultatifs de jeunes. On est au début de cette évolution et de cette prise de conscience.

Par ailleurs, avec l'appui des CAF et des DDCSPP, trois départements cofinancent et animent des **fonds d'aide aux projets des jeunes** pour permettre leur concrétisation sur des thématiques diverses (vacances, création artistique, projets culturels, solidarité, évènement, ...) avec l'objectif de leur permettre de prendre confiance en eux, de développer des compétences de construction de projet, de coopération, d'engagement, d'ouverture aux autres et au monde.

Face au constat des risques d' « enfermement » (psychologique et/ou géographique) voire d'assignation sociale d'une partie des jeunes dans leur territoire local (secteur rural ou quartiers politique de la ville), ces départements ont aussi une politique active d'aide à la mobilité à partir de prestations individuelles (passage du permis de conduire, tarification privilégiée ou gratuité des transports scolaires ou collectifs, accès aux centres de loisirs ou structures culturelles, aux musées...). Ces départements soutiennent aussi des associations développant des projets de sorties du territoire et de confrontation des jeunes à d'autres réalités (culturelles, découverte de la grande ville universitaire, vacances, projets de solidarité locale ou internationale). Certains départements ont même des bourses d'étude complémentaires de celles de l'Etat ou de certaines régions ou élargissent leurs bénéficiaires (étudiants, lycées professionnels de métiers, IUT...) à partir du constat de l'éloignement domicile/lieux d'étude et des coûts en découlant (transports, logement...).

Ce sont des mesures concrètes contre des sources d'inégalités territoriales et sociales dans l'accès à l'éducation.

Dans cet accompagnement à la construction ou à l'accès à l'autonomie des jeunes, un département avec le concours de la CAF locale et de l'Etat va jusqu'à expérimenter une forme de RSA jeune ou d'allocation d'autonomie.

Citoyenneté, écoute et association des jeunes, encouragement à l'initiative, l'engagement et la pratique de la solidarité, parcours d'autonomie sont des orientations nouvelles qui émergent.

Il serait intéressant d'en prolonger et développer l'étude pour savoir s'il s'agit d'exemples isolés ou d'un développement plus large de *nouvelles* politiques Jeunesse et pour suivre leur concrétisation.

L'autre question est bien d'identifier des formes d'accompagnement efficaces et pertinentes de ces actions pour favoriser leur développement.

Enfin, on voit bien que nombre de ces actions relèveraient des compétences et/ou des politiques volontaires des régions, des intercommunalités et/ou des communes.

Cela pose la question des coopérations et articulations entre ces politiques pour plus d'efficacité collective.

8. Les parents et la politique éducative départementale :

On constate dans les cinq départements de l'étude à la fois des différences de conception de la place des parents dans les politiques éducatives départementales et de représentations de leur capacité à être les « premiers éducateurs de leur enfant ».

Que ce soient des élus, des cadres ou techniciens territoriaux, des directions déconcentrées de l'Etat ou des CAF ou des principaux de collège, ils affirment tous l'importance et le rôle des parents. Ils mettent en avant le besoin d'information et d'accompagnement des parents (actions d'aide à la parentalité, dispositif REAP, espace-parent dans la petite enfance, les écoles ou les collèges...) avec plus ou moins de concrétisation dans les actions et les budgets dédiés.

C'est une priorité de la CNAF et de l'Etat. Pour les départements, c'est aussi une priorité affichée dans leur projet éducatif comme dans les schémas de services aux familles. Ils mettent en avant le rôle des représentants de parents à valoriser dans les instances officielles comme le conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN), les conseils d'administration des collèges, les conseils d'école. Ils évoquent aussi l'opération « Mallette des parents ». Ils évoquent les concertations sur les modifications de périmètre scolaire des collèges comme des écoles. Cette question de la place des parents figure dans les projets éducatifs des départements, les PEDT de nombreuses communes (Cf enquête PEDT de l'observatoire POLOC-IFE/ENS de Lyon).

Toutefois, l'association des parents au-delà de leurs représentants au débat nécessaire sur les orientations des projets éducatifs et des actions de ces projets, sur leur évaluation ou sur les objectifs apparait peu abordée dans ces projets. Or, cela figure dans les objectifs de la loi d'orientation de l'école. Et, de façon plus fondamentale, la reconnaissance de la place de tous les parents, y compris les plus éloignés de l'école, est une condition de réussite des enfants et des jeunes.

Un département comme la Seine Saint-Denis en a conscience et a engagé un travail de réflexion sur cette question. D'autres départements ou communes évoquent dans nos entretiens ou dans leurs documents des actions par exemple avec ATD Quart Monde pour associer des parents les plus éloignés de l'école, leur donner confiance et un cadre d'expression et d'écoute de leur parole, pour plus d'égalité. D'autres le soulèvent dans leur démarche d'évaluation. Mais ces exemples sont assez peu nombreux.

Les parents ne sont pas ou peu dans les comités de pilotage ou les groupes de travail des projets départementaux.

On reste globalement dans le registre de l'information des parents et/ou de la collecte de leurs avis par questionnaire. On n'est pas vraiment dans la construction de projets partagés.

Certains départements commencent à en prendre conscience et à chercher des réponses nouvelles.

Mais, c'est encore loin des besoins au regard des enjeux et/ou des objectifs annoncés. Quelle réflexion, quelle stratégie pour donner aux parents, à tous les parents toute leur place dans les projets éducatifs départementaux et de territoire ?

9. La fabrique de la politique éducative du Département :

On peut relever plusieurs étapes et plusieurs conceptions de l'éducation à l'œuvre dans la fabrique des projets départementaux.

Il s'agit pour l'essentiel du produit d'un dialogue bilatéral entre institutions au même niveau départemental (surtout Département et DSDEN ou Rectorat) et localement avec les principaux de collège et les élus du bloc communal.

Et, il y a une certaine formalisation de ce dialogue : soit dans un projet éducatif départemental, soit dans des conventions thématiques (école numérique, projets artistiques et culturels, patrimoine, éco-collège ou éco-école...). Les cinq départements commencent juste à étudier les conventions tripartites prévues par la loi de 2013 pour les collèges. Un seul a débuté en 2015 une expérimentation de ces conventions.

Dans les cinq départements, il y a une démarche d'appel à projet départemental temps scolaire validé par la direction de l'éducation nationale pour les collèges et même les écoles parfois, avec trois types d'actions comme on l'a développé ci-avant.

Dans un cas, il existe une proposition de convention de soutien aux intercommunalités s'inscrivant dans le schéma départemental.

Mais, dans deux départements sur cinq, il y a une véritable politique de soutien direct à des associations complémentaires et/ou d'éducation populaire sur des objectifs de formation des acteurs éducatifs, des professionnels, ou d'aide à la construction d'évènement, de projets éducatifs, de réalisation de diagnostics et/ou d'évaluation des projets.

Au niveau local, le travail partagé se limite le plus souvent aux seuls chefs d'établissement et au collège. On a constaté un seul exemple d'une démarche départementale de construction partagée sur la durée avec les associations d'éducation populaire, des représentants de parents, des élus et cadres locaux avec un schéma des politiques éducatives concertées et une évaluation en cours.

A travers les modèles ou types de rapports Etat / Département, Département / Commune ou Département / collège, plusieurs problématiques émergent de nos entretiens :

Le respect d'un équilibre entre le collège, Etablissement Public Local d'Enseignement (EPL), autonome avec son propre projet d'établissement, son référent hiérarchique de l'éducation nationale et son inscription dans les objectifs et priorités de la politique éducative et/ou le projet départemental.

Le respect d'un équilibre entre les associations ou structures culturelles et sportives partenaires, autonomes avec leur propre projet, leur structure, et leur contribution aux objectifs et priorités de la politique éducative et/ou au projet éducatif départemental.

La formalisation d'un cadre de référence pour préciser les objectifs poursuivis en commun, les valeurs communes, pour améliorer la cohérence et la pertinence de projets éducatifs partagés et concertés et pour poser des principes à respecter dans les partenariats, les modalités d'évaluation.

La circulation de l'information jusqu'aux enseignants et aux professionnels des autres temps éducatifs et leur association à la conception et au suivi des actions et projets. La place des usagers/acteurs que sont parents et jeunes dans la démarche.

La prise en compte des objectifs et priorités du socle commun de connaissances, de compétence et de culture par tous les acteurs sans pour autant confondre les objectifs et contenus du temps scolaire et des autres temps éducatifs.

La place des représentants des territoires (élus et techniciens) dans la démarche départementale et la conception des rapports entre Département et intercommunalités/communes (actions parallèles non articulées, actions concertées, projets communs, soutien « logistique » à la conception, à la formation des acteurs, à la mutualisation d'expériences et de réflexions, implication des élus locaux dans la relation aux collèges).

Ces problématiques sont l'objet de tensions et la source de fragilités des politiques et projets éducatifs et devraient être au cœur des démarches d'évaluation concertées.

10 Conclusion :

10.1 Problématiques rencontrées :

Comparer des politiques éducatives départementales volontaires pose le problème de l'identification des objectifs et des références qui orientent ces politiques. Initier ou poursuivre ces politiques dans une période de crise budgétaire de l'Etat et des collectivités suppose une perception des besoins et des enjeux éducatifs qui n'ont rien à voir avec la seule volonté de communication politique ou de valorisation de la collectivité ou de ses élus.

Pour les élus départementaux et locaux, les besoins et les enjeux éducatifs sont étroitement liés à l'avenir voire à l'attractivité de leurs territoires. Au-delà, l'importance de l'éducation et de la place des jeunes est exprimée par tous les élus. L'accès à l'éducation du plus grand nombre est un objectif partagé.

Toutefois, le fait que tout enfant, tout jeune, soit éducatible et capable d'atteindre les objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture est une autre question qui différencie ces approches et la conception de ces politiques éducatives entre « égalité des chances » et « égalité en résultats ». La perception de la nature même des inégalités éducatives et de leur origine sociale est un facteur de différenciation de ces politiques éducatives.

Au final, on peut identifier l'existence d'une politique éducative globale dans trois départements. Dans les deux autres cas, cette politique éducative porte seulement sur les collèges et surtout sur le temps scolaire. Dans tous les cas, on est bien au-delà d'un simple guichet de financement avec la construction et le développement de priorités et de ressources éducatives proposées aux collèges et pour certains aux territoires locaux.

On constate que la concertation et le partage de la conception des actions se réalise avec des acteurs institutionnels et opérationnels (Education nationale, services départementaux, associations complémentaires et de l'éducation populaire, DDCSPP, CAF, association des maires) et très peu avec les usagers qui devraient être aussi considérés comme des acteurs de ces projets éducatifs. Les enseignants sont impliqués dans la réalisation des actions du temps scolaire mais très peu au pilotage et à la réflexion au niveau départemental. Ce sont les principaux des collèges et la DSDEN qui sont les seuls interlocuteurs des départements.

Par conséquent, la réflexion commune porte plus sur l'organisation et le fonctionnement des actions et des projets que sur les objectifs et sur les contenus. Il y a aussi des questions non résolues sur les représentations et conceptions des acteurs des temps scolaires, péri et extrascolaire, entre les professionnels. On constate un manque de liens entre les acteurs des champs social, culturel, sportif et éducatifs ; un défaut de transversalité pour l'Etat comme pour le Département.

Quand elle existe, la politique éducative globale est gérée par une organisation verticale et sectorielle. La transversalité, quand elle est effective, est le fait des élus et des directions générales.

On retrouve de fait, à travers les organisations et les formes de contractualisation des politiques éducatives départementales et des rapports entre partenaires, des différences de conception de ces politiques éducatives et de la légitimité de chaque acteur.

La première différence entre ces départements porte sur l'opposition entre une conception globale de l'éducation et une vision purement scolaire, entre la prise en compte du jeune dans sa globalité, dans ses rapports avec les autres (famille, pairs, école, territoire de vie et structures fréquentées) ou bien seulement une prise en compte de l'élève sur le temps scolaire.

La seconde différence porte sur le besoin ressenti, ou non, d'ouverture des collèges sur leur territoire et sur le monde, sur leur capacité à coopérer sans perdre le sens des objectifs propre de l'école ou la maîtrise de leur projet. A cet égard, certains principaux ont même exprimé une absence d'attente vis-à-vis du Département, voire des acteurs extérieurs à l'école.

Pour coopérer, il faut que chaque acteur soit en mesure de définir et de défendre son projet éducatif, ses objectifs et la méthode pour les atteindre, de se mettre en situation d'écoute et de partage pour échanger.

Et, l'école ou le collègue n'ont pas le monopole de la diffusion des connaissances, des compétences et de la culture. Le jeune est donc confronté à des codes, des conceptions éducatives différentes voire opposées. Il doit pouvoir avoir accès à ces connaissances et compétences et les mettre en relation, leur donner un sens.

Encore faut-il que les différents acteurs éducatifs relevant de l'éducation formelle ou non formelle se rencontrent, échangent, comprennent le sens et les objectifs des autres acteurs et ressentent le besoin de travailler en commun.

Les situations rencontrées montrent à la fois que c'est possible mais que cela n'est ni spontané, ni facile.

Quel que soit le support choisi dans les objectifs du socle commun, il s'agit de construire peu à peu du commun à partir d'un intérêt et d'un objet concret.

Pour cela, il faut dépasser des accords interinstitutionnels et impliquer les différents acteurs. Il s'agirait donc de les aider, de les accompagner, de faciliter ces démarches concrètes de coopération éducative, de leur donner la parole et de les écouter.

Pour ce faire, une démarche d'évaluation participative et formatrice construite en commun pourrait être un des moyens de franchir cette étape qualitative, à condition de pouvoir lever toutes les craintes devant l'utilisation de ses résultats.

Il faudrait également pouvoir lever tous les obstacles administratifs aux formations partagées en appui aux actions et aux projets des collèges et des territoires, et à la construction de parcours éducatifs donnant un contenu et un intérêt à ces coopérations. Ces formations sont souvent les seuls temps de recul et de réflexion commune sur les actions. Les exemples de formations partagées identifiés dans deux des départements ont bien montré leur pertinence selon les responsables départementaux et académiques.

Pour construire ces démarches partagées avec les différents acteurs, le travail en réseau a fait ses preuves dans au moins deux départements de l'étude pour peu que les institutions partenaires associent ces acteurs et les soutiennent, tout en respectant l'autonomie des associations, des structures culturelles, des établissements comme des communes.

En outre, le Département comme les directions déconcentrées de l'Etat et les responsables de la CAF devraient eux-mêmes penser la transversalité de leurs politiques éducatives, sportives, culturelles, sociales, *Petite enfance* et *Jeunesse* pour au moins simplifier les pratiques de coopérations éducatives et prendre toute la mesure du nécessaire dépassement des logiques de dispositifs.

10.2 Ouvrir des perspectives ? :

Comment donner du sens à cette démarche et répondre aux attendus, aux objectifs et aux priorités de la loi d'orientation de juillet 2013 autour de l'égalité en droit ?

Le premier acte pourrait être de reconnaître formellement l'intérêt de ces politiques éducatives départementales et d'accélérer la conclusion des conventions tripartites collège / Département / Rectorat ou DSDEN en prenant soin d'y associer réellement enseignants, personnels, parents, jeunes et territoires afin qu'elles ne soient pas un acte administratif de plus, un contrat de plus.

Le second acte ne serait-il pas de définir des objectifs et des missions de service public, quels que soient leurs modes de mise en œuvre et les temps éducatifs concernés ? Ces missions serviraient alors de références et de garanties à toutes et à tous. Elles pourraient se concrétiser dans un projet éducatif départemental partagé et partenarial.

Le troisième acte serait d'inscrire la transversalité des politiques *Jeunesse* et le soutien à l'initiative et à l'engagement des jeunes dans les priorités des financements croisés de l'Etat et des collectivités et de mettre le champ des politiques *Jeunesse* au même niveau de priorité que la *Petite enfance*.

Faire le pari de l'intelligence collective peut ouvrir des perspectives et permet de donner du sens à ces démarches éducatives locales et départementales concertées comme le montrent plusieurs expériences des départements de l'étude.

Remerciements :

Je voudrais remercier tous les responsables et acteurs éducatifs des cinq départements rencontrés et mobilisés dans ce travail qui ont facilité nos contacts et la collecte de données et de documents.

Je remercie aussi Claire Lucarelli, Perrine Mariel et Anne Francou pour leur aide précieuse dans la finalisation de ce rapport.

Je souhaite associer à ce rapport Marine Douchy et Sidonie Rancon qui ont réalisé une partie des entretiens avec les élus et coordinateurs de projets locaux.

Je remercie le Ministère de la Jeunesse et des Sports, la CNAF et les départements pour leur soutien qui a permis la réalisation de cette étude.

Yves Fournel
Chargé d'étude de l'observatoire Poloc – IFÉ / ENS de Lyon
Associé au laboratoire UMR Triangle

Annexes :

1. Ariège – schéma départemental des politiques éducatives concertées
2. Ariège – Rapport sur l'évaluation du schéma départemental
3. Ariège-actions éducatives- lien : <http://www.ariège.fr/Accompagner-la-jeunesse/Les-annes-colleges>
4. Ariège – guide pour un partenariat école et ALAE
5. Landes – Projet Jeunesse départemental
6. Landes – Charte partenariale
7. Landes – Guide Collège
8. Seine Saint-Denis – Projet éducatif départemental
9. Seine Saint-Denis – Projet éducatif de territoire
10. Seine Saint-Denis – Convention d'objectifs territoriale
11. Seine Saint-Denis – Guide Collège
12. Rhône – Guide Collèges, lien : http://www.rhone.fr/colleges/actions_educatives/guide_des_actions_educatives
13. Rhône – Rencontre département / Principaux de collège
14. Rhône – Brochure des « Rencontres CDPEL »

Glossaire :**Fonctions :**

IGEN : Inspecteur Général de l'Education Nationale
IGAENR : Inspecteur Général de l'Administration de l'Education Nationale
DASEN : Directeur Académique des Services de l'Education Nationale et de la Recherche
IA : Inspecteur d'Académie devenu DASEN
IA-IPR : Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional
IEN : Inspecteur de l'Education Nationale
CPC : Conseiller Pédagogique de Circonscription
ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles

Associations :

USEP : Union Sportive des Ecoles Primaires
UNSS : Union Nationale du Sport Scolaire
PEP : Pupilles de l'enseignement public (fédération des)
FCPE : Fédération des conseils de parents d'élèves
PEEP : Parents d'élèves de l'enseignement public (fédération des)
CEMEA : Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Education Active
OCCE : Office Central de Coopération à l'Ecole

Institutions :

EN : Éducation Nationale
DSDEN : Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale
IA : Inspection Académique devenu DSDEN
DDCSPP : Direction Départementale de la Cohésion Sociale et de la Protection des Populations
DRJSCS : Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale
CNAF : Caisse Nationale des Allocations Familiales
CAF : Caisse des Allocations Familiales
CGET : Commissariat Général à l'Egalité **des** Territoires (créé en 2014 : regroupe l'ACSE, le SGCIV et la DATAR)
ACSE : Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des chances (2006-2014)
CANOPÉ : ex Centre National de Documentation Pédagogique (devient le réseau CANOPÉ en 2014)
ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (2013, remplace les IUFM)
DASS : Direction de l'Action Sanitaire et Sociale
CD : Conseil Départemental, ex conseil général(2015)
CG : Conseil Général, jusqu'en 2015
PNR : Parc Naturel Régional
CNFPT : Centre National de la Fonction Publique Territoriale
GAD : Groupe d'appui Départemental

Projets/Dispositifs :

PEDT : Projet Educatif Territorial
NAP/TAP : Nouvelles Activités Périscolaires / Temps d'Activités Périscolaires
PEL : Projet Educatif Local (1998)
PEG : Projet éducatif global mis en place par certaines collectivités territoriales
PRE/DRE : Programme/Dispositif de Réussite Educative (2005)
ALAE : Accueil de Loisirs Associé à l'Ecole
CLAE : Centre de Loisirs Associé à l'Ecole
ALSH : Accueil de Loisirs Sans Hébergement
ACM : Accueil Collectif de Mineurs
APC : Activités Pédagogiques Complémentaires
PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative
AE : Accompagnement Educatif
QPV : Quartiers Prioritaires de la politique de la Ville (2014)
Contrat de Ville : ex CUCS (2014)
CUCS : Contrat Urbain de Cohésion Sociale (2007)
RPI : Regroupement Pédagogique Intercommunal

BIJ : Bureau Information Jeunesse
 REP : Réseau d'Education Prioritaire
 RRS : Réseau de Réussite Scolaire (remplacé par REP)
 RAR : Réseau Ambition Réussite (remplacé par ECLAIR)
 ECLAIR : Ecoles Collèges Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (2011-2014)
 CE : Contrat Enfance (dispositif de la CAF 1988-2006)
 CEJ : Contrat Enfance Jeunesse (dispositif de la CAF, remplace le CE et le CTL depuis 2006)
 CEL : Contrat Educatif Local (1998)
 REAAP : Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (1998)
 CLAS : Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (1992)
 UPP : Université Populaire de Parents (2005)
 VVV : Ville Vie Vacances (1995, mais existe depuis 1982 sous le nom « opération anti-été chaud »)
 AEPS : Animations éducatives périscolaires pour enfants étrangers et d'origine étrangère - FAS (1990), remplacées en 2000 par le CLAS
 FASILD : Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations (2001-2006, puis intégré à l'ACSE, ex FAS Fonds d'Action sociale)
 ARVEJ : Contrat d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (1995)
 CATE : contrat d'aménagement du temps de l'enfant (1990)
 CLS : Contrat Local de Sécurité (1997)
 CLSPD : Conseil Local de Sécurité et de Prévention de la Délinquance (2002)
 Contrats Bleus : activités sportives et culturelles mises à disposition des écoles élémentaires en dehors du temps scolaire, sans lien avec ce dernier (1987)
 CTL : Contrat Temps Libre (dispositif de la CAF, 2000 intégré au CEJ en 2006)
 DSQ : Développement Social des Quartiers (1982 remplacé en 1993 par les contrats de ville)
 DSU : Développement Social Urbain (depuis 1988) désigne la politique de la Ville
 ZUS : Zone Urbaine Sensible (1996)

Instances et sigles :

CDEN : Conseil Départemental de l'Education Nationale
 CA : Conseil d'Administration
 EAC : Education Artistique et Culturelle
 EEDD : Education à l'Environnement et au Développement Durable
 TNI : Tableau Numérique Interactif
 ENT : Espace Numérique de Travail

Recherche et diffusion de la Recherche :

IFÉ : Institut Français de l'Education (2011)
 INRP : Institut Nationale de Recherche Pédagogique (remplacé par l'IFÉ en 2011)
 POLOC- IFÉ/ENS de Lyon : Observatoire des Politiques Locales d'Education et de la Réussite Educative (2012)
 CAS- IFÉ/ENS de Lyon : Centre Alain-Savary (1993)

Bibliographie

Textes officiels, rapports

Delahaye, Jean-Paul. Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale, mai 2015. 223 p. Consultable à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf

Grard, Marie-Aleth. Une école de la réussite pour tous. Avis du Conseil économique social et environnemental [en ligne], mai 2015. 138 p. Consultable à l'adresse : http://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2015/2015_13_ecole_reussite.pdf

Arrêté du 1-7-2015 : Parcours d'éducation artistique et culturelle [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°28 du 9 juillet 2015. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164

Circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015 : Circulaire de rentrée 2015 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 23 du 4 juin 2015 (Encart). Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=89301

Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013 : Le parcours d'éducation artistique et culturelle [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 19 du 9 mai 2013. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673

De la maternelle au baccalauréat : L'éducation artistique et culturelle [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/cid20725/l-education-artistique-et-culturelle.html#Le_parours_d_education_artistique_et_culturelle

Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 : Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale, n°17 du 23 avril 2015. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834

Rapport du comité de suivi de la réforme des rythmes scolaires : une année de généralisation des rythmes [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, novembre 2015, 84 p. Consultable à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/95/3/RAPPORT_CNSRRS_-_Novembre_2015_-_MENESR_494953.PDF

Monographies, dossiers

Bier, Bernard, Richez, Jean-Claude (coord.). Les conseils généraux, acteurs des politiques de jeunesse. INJEP : Cahiers de l'action, jeunesse et territoires n°8, 2006.

Feyfant, Annie. Coéducation : quelle place pour les parents ? Dossier de veille de l'Ifé n° 98, janvier 2015. Consultable en ligne à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/98-janvier-2015.pdf>

Gausse, Marie. Aux frontières de l'école ou la pluralité des temps éducatifs. Dossier de veille de l'Ifé n°81, janvier 2013. Consultable en ligne à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/81-janvier-2013.pdf>

Kus, Stéphane, Martin-Dametto, Sylvie (coord.). Quelles collaborations locales pour améliorer l'accompagnement à la scolarité. Journées d'étude « Questions vives du partenariat et réussite éducative » 2015 [en ligne]. Centre Alain-Savary - IFE-ENS de Lyon. Consultable à l'adresse : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/journees-detude-accompagnement-a-la-scolarite-2015>

Rey, Olivier. Décentralisation et politiques éducatives. Dossier de veille de l'Ifé n° 83, avril 2013. Consultable en ligne à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/83-avril-2013.pdf>

Ecole, territoires & partenariats. *Diversité*, HS n°16. Ed. Canopé, nov. 2015. Consultable en ligne à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-hors-serie-n-16-novembre-2015.html>

L'école, entre national et local. *Diversité*, n°181. Ed. Canopé, 3^{ème} trimestre 2015. Consultable en ligne à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-n-181-3e-trimestre-2015.html>

Réunion des principaux des collèges publics : lundi 17 novembre 2014. Département du Rhône. 89 p.

Articles

Béhar, Daniel et al. Y a-t-il une bonne échelle locale ? in *Esprit* 2015/2 (février), p. 96-108. Consultable en ligne à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-esprit-2015-2.htm>

Bouleau, Mireille, Mangeney, Catherine. Les bassins de vie, à la croisée des découpages institutionnels et des territoires vécus [en ligne]. *Métropolitiques*, 28 /09/2015. Consultable à l'adresse : <http://www.metropolitiques.eu/Les-bassins-de-vie-a-la-croisee.html>

Broccolichi, Sylvain et al. *Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves* in *Éducation & Formations* n° 74, avril 2007, p.31-48.

Champollion, Pierre. Education and territory. 2015. Version anglaise (22 p.) consultable en ligne à l'adresse : <http://pierre.champollion.perso.sfr.fr/Article%20Pierre%20Champollion%20Education%20et%20territory%20cadre%20conceptual%20framework%20Sisyphus%20Journal%20of%20education%202015.pdf>

David, Olivier. Inégalités scolaires, éducatives, territoriales [en ligne]. Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative. IFE/ENS de Lyon. Consultable à l'adresse : <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/disparites-territoriales/inegalites-scolaires-educatives-territoriales>

Deves, Claude. La gouvernance éducative et les territoires : quels projets politiques pour quels projets de territoires ? [en ligne]. Académie de Clermont-Ferrand. 15 p. Consultable à

l'adresse : http://www.ac-clermont.fr/educavv/fileadmin/user_upload/PatrickRoumagnac/Conferences/Deves.pdf

Dumollard, Marie, Halter, Jean-Pierre. Quatre clés de compréhension des politiques municipales de jeunesse. INJEP : Jeunesses, Etudes et synthèses, n°26, mai 2015. Consultable en ligne à l'adresse : <http://www.injep.fr/veille/quatre-cles-de-comprehension-des-politiques-municipales-de-jeunes-8721.html>

Fédérini, Fabienne. Refondation de l'éducation prioritaire et réussite éducative [en ligne]. Centre Alain Savary, IFE-ENS de Lyon. Consultable à l'adresse : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/les-journees-detude-2014-2015/refondation-de-2019education-prioritaire-et-reussite-educative>

Garnier, Bruno. Paoli, Pasquale. Territoires, identités et politiques d'éducation en France in *Carrefours de l'éducation* n°38, 2014/2, p.7-14.

Glasman, Dominique. Réflexions sur les contrats en éducation in *Ville-Ecole-Intégration*, n°117, juin 1999, p.70-111. Consultable en ligne à l'adresse : http://www.crefe38.fr/IMG/pdf/Glasman_VEI_117_1999.pdf

Jérôme, Béatrice. Bassins de vie : l'autre découpe de la France in *Le Monde*, 12 février 2015, p.16. Consultable en ligne à l'adresse : http://www.tpei.fr/wp-content/uploads/2015/04/JEROME-VANIER-2015-Bassins-de-vie-et-r%C3%A9seaux-de-vie_QUO.pdf

Liquet, Valérie, Mallet, Claire. Congrès de l'ADF : Parce que les départements ne font pas que les murs des collèges [en ligne]. Localtis.info, 9 octobre 2013. Consultable en ligne à l'adresse : <http://www.localtis.info/cs/ContentServer?pagename=Localtis/LOCActu/ArticleActualite&jid=1250266031677&cid=1250266030432>

Pollet, Gilles, Viard, Jean. Quel avenir pour le maillage territorial français ? in *Espaces et sociétés* 1/2015, n° 160-161, p. 207-218. Consultable en ligne à l'adresse : www.cairn.info/revue-espaces-et-societes-2015-1-page-207.htm

Pouthier, François. L'éducation artistique et culturelle dans les politiques culturelles départementales [en ligne]. Culture & Départements, 15/06/2013. Consultable à l'adresse : <http://www.culturedepartements.org/index.php/education-a-enseignement-artistique/126-l-education-artistique-et-culturelle-dans-les-politiques-culturelles-departementales>

Vannier, Martin. Passons à la France des réseaux de vie in *Le Monde*, 12 février 2015, p.16. Consultable en ligne à l'adresse : http://www.tpei.fr/wp-content/uploads/2015/04/JEROME-VANIER-2015-Bassins-de-vie-et-r%C3%A9seaux-de-vie_QUO.pdf

Vincent Béal et al. La circulation croisée : modèles, labels et bonnes pratiques dans les rapports centre-périphérie in *Gouvernement et action publique* 2015/3 (n° 3), p. 103-127. Consultable en ligne à l'adresse : <http://www.cairn.info/encyclopedies-de-poche.php>