



LES COOPÉRATIONS ÉDUCATIVES

Ce document rend compte de l'analyse effectuée sur les coopérations éducatives par les centres de ressources politique de la ville suivants : CRPV Guyane, Centre de ressources Cohésion Sociale Urbaine, GIP MAORE OUVOIMOJA, Normanvilles, Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville, Pôle ressources Ville et développement social, Profession banlieue, Ressources et territoires, Ressources Urbaines, Trajectoire ressources, Ville Caraïbe

Préambule

Dans un contexte de complexification des enjeux dans le champ éducatif, les politiques publiques ont tenté d'apporter différentes réponses : elles relèvent de logiques de territorialisation des politiques éducatives (PEDT), de renforcement des coordinations entre acteur·rices visant une prise en compte globale des enfants / élèves (Programmes de Réussite Educative et, plus récemment, Cités éducatives). Leurs analyses font apparaître les coopérations éducatives comme un levier d'amélioration possible de l'action publique.

Ces coopérations éducatives visent, en effet, à résoudre des problèmes qui dépassent les limites habituelles des champs de compétences des acteurs et actrices de l'éducation, mais dont la résolution est pourtant essentielle à l'atteinte des objectifs de chacun.e. La prise en charge de ces problèmes implique la mobilisation d'une pluralité de partenaires et de structures. La question du décrochage scolaire fait figure d'exemple emblématique de ces enjeux : l'Éducation nationale ne pouvant résoudre seule la question, ni les éducateur·rices de prévention spécialisée, ni les parents ou encore les missions locales.

Un croisement des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire s'avère indispensable et s'impose parfois même aux acteur·rices. Les coopérations les plus abouties parviennent à mettre en cohérence les multiples dispositifs, malgré la diversité des approches et des échelles d'intervention.

L'usage de la notion d'*alliances éducatives*, souvent mise en avant, reflète la valeur donnée aux modes de relations des acteur·rices. La coopération est promue comme étant, en elle-même, une démarche dans laquelle il est nécessaire de s'inscrire, une attente institutionnelle, et ne relève plus d'une approche individuelle et technique de l'organisation du travail des acteur·rices.

Mais qu'est-ce que la coopération?

Il faut, en effet, bien différencier la question de la "*coopération*" de celle de la "*coordination*". La seconde est une division du travail qui n'implique pas forcément de travailler collectivement, ensemble et de faire œuvre commune.

La coopération, elle, est le fait d'agir, de travailler conjointement avec une personne ou un groupe de personnes. Elle représente donc un travail collectif et demande l'acceptation des tensions entre le travail prescrit et le travail réel. Coopérer, c'est, comme le formule Jean-Marc Berthet, professeur des Universités et expert des politiques éducatives locales¹ : "*bien s'engueuler ensemble*". La formule est triviale mais elle invite les acteur·rices des coopérations éducatives à sortir des consensus mous et à accepter la conflictualité inhérente à une question aussi complexe que celle de l'éducation.

Les réalités des professionnel·les d'un écosystème éducatif sont différentes : la coopération, quand elle est réelle, doit permettre aux acteur·rices de s'exprimer sur leurs contraintes, leurs marges de manœuvre et de débattre sur les questions qui fâchent.

En cela, la coopération implique de se faire confiance, de comprendre et d'accepter les limites de compétence des autres, de penser la controverse et d'accepter la conflictualité. Pour Jean-Marc Berthet, cette étape est un préalable au processus d'acculturation.

¹ "*Les coopérations éducatives*" Jean-Marc Berthet, *L'école et la ville, Profession Banlieue*, 2020 https://www.ozp.fr/IMG/pdf/demailly_02804411.pdf

La coopération est également une histoire de niveau hiérarchique et de type de partenariat. Jean-Marc Berthet distingue trois niveaux hiérarchiques : le terrain, l'encadrement hiérarchique et le politique/niveau décisionnel. Pour ce faire, le terrain doit coopérer avec le terrain, les responsables hiérarchiques avec les responsables hiérarchiques et le politique avec le politique. Cette distinction vise à déterminer, de façon très claire, l'interlocuteur-riche de chacun·e des acteur·rices. Autrement dit, si les niveaux hiérarchiques se mélangent, les coopérations perdent en efficacité. De plus, il est nécessaire d'aboutir à une bonne entente des trois niveaux hiérarchiques, ce qui n'est pas si simple.

Une fois les niveaux hiérarchiques déterminés, se pose la question de la formalisation des partenariats, qui distingue trois temps :

- le partenariat formel et sa comitologie (comité technique, comité de pilotage...);
- le partenariat informel ;
- le réseau d'acteur·rices, espace intermédiaire entre le partenariat formel et informel. Il permet d'asseoir les partenariats formels et informels, et a comme vertu de durer dans le temps et d'intégrer les nouveaux·elles acteur·rices. Lorsqu'il est légitimé au niveau institutionnel, le partenariat n'est pas dépendant du bon vouloir des acteur·rices.

C'est dans cet espace intermédiaire que se situe l'action des centres de ressources politique de la ville. Ceux-ci, dans leur mission de mise en réseau des acteur·rices, participent de la construction de ces coopérations. Leur fonction de tiers facilitateur en fait également une ressource pour celles et ceux soucieux·ses de dépasser les tensions inhérentes à la coopération. La capitalisation des savoirs et le croisement avec le monde de la recherche contribuent à l'analyse des mécanismes des coopérations.

Le réseau national des centres ressources a ainsi, au fil des années, "patrimonialisé" les expériences de coopérations éducatives. En effet, si le programme des Cités éducatives a érigé les alliances éducatives en objectif, les compétences des acteurs·rices en matière d'éducation se sont construites depuis de nombreuses années, et au fil de l'émergence de nouveaux dispositifs. L'histoire des territoires a bien entendu joué un rôle important dans la structuration de ces coopérations.

La présente contribution vise ainsi à porter une analyse sur les coopérations pluri-acteurs dans les territoires, dans le contexte actuel de territorialisation de l'action éducative (PEDT, PRE...), et en prenant en compte le contexte plus récent avec les Cités éducatives.

Partie 1. État des lieux des coopérations pluri-acteurs dans les territoires dans le contexte actuel de territorialisation de l'action éducative (PEDT, PRE...)

1. Actions engagées par les centres de ressources sur le thème des coopérations éducatives locales (hors CE)

L'implication des centres de ressources dans l'appui au développement des démarches de coopération sur les questions d'éducation hors Cités éducatives est importante et s'inscrit dans le temps. Elle relève majoritairement du volet animation de leurs missions : animation de réseaux d'acteurs et d'actrices dans la durée, organisation de journées thématiques.

Ces actions sont souvent tournées vers les acteur·rices au cœur des Programmes de réussite éducative (coordinateurs·rices) et peuvent se développer à l'échelle départementale (Mayotte, Ressources Urbaines, Ressources & territoires, Profession Banlieue, Villes et Territoires Occitanie) ou régionale (Normanvilles, Ville Caraïbe, Villes au Carré, Labo Cités, PQN-A, CR-CSUR), exceptionnellement inter-régionale, lorsqu'il s'agit du territoire couvert par le centre de ressources (RésOvilles : Bretagne et Pays de la Loire). Les actions peuvent consister en un appui à des réseaux existants (ORIV, Pôle ressources, Ressources Urbaines, Profession Banlieue, CR-CSUR, RésOvilles, Ressources et territoires).

Souvent la mise en réseau concerne les coordinateur·rices. Elle peut également concerner les référents·es de parcours (Villes au carré, Labo Cités, GIP Maoré Ouvoimoja, Ressources Urbaines, Ville Caraïbe).

Les travaux d'appui aux Programmes de réussite éducative peuvent aussi donner lieu à la construction et/ou au partage d'outils (outils de communication, modèles de documents de travail, cartographie des acteurs·rices, développement d'outils collaboratifs...) ou à l'appui sur des enjeux ponctuels (par exemple l'évaluation).

Six centres de ressources sont également mobilisés dans l'organisation d'actions touchant un plus large public sur les questions d'éducation : formations ou cycles de qualification, ou approche spécifique sur la lutte contre le décrochage scolaire via des forums départementaux ou des conférences (Ressources et territoires).

Enfin, deux centres de ressources sont porteurs de démarches expérimentales en direction des acteurs·rices éducatifs : dans le champ du décrochage scolaire pour Ressources et territoires, et en matière de médiation scolaire pour le CRPV de Guyane.

Pour visualiser l'ensemble des actions portées par les centres de ressources, y compris celles en direction des Cités éducatives : voir annexe 1

2. Analyse de la mise en place de coopérations éducatives locales (hors Cités éducatives)²

Une complexification du paysage éducatif

La mise en place de coopérations éducatives locales est rendue complexe du fait d'un paysage éducatif particulièrement foisonnant.

En effet, il existe une multiplication de dispositifs relevant du champ éducatif, qu'ils soient spécifiques (PRE) ou de droit commun (PPRE, PEDT, accompagnement éducatif), avec souvent un enjeu commun : favoriser la réussite éducative.

Au-delà de la multiplicité des dispositifs, les politiques éducatives sont fortement dépendantes des enjeux locaux et donc, varient en fonction des contextes et des systèmes d'acteurs·rices...

Cette diversité vaut également au chapitre des acteurs·rices éducatifs, où l'on dénombre les acteurs·rices scolaires, les associations, les intervenants sociaux (éducateurs·rices, animateurs·rices, médiateurs·rices...), mais également les collectivités locales, dont l'implication pour tenter de compenser les écarts entre territoires va grandissante, les conseils départementaux et régionaux qui se positionnent par du financement de projets. Une multiplicité qui dessine un paysage dense et complexe, parfois difficilement lisible pour tout un chacun.

Assez naturellement, la tendance est finalement de traiter les dispositifs de manière séparée, sans établir de réelle stratégie de coordination, et encore moins de coopération.

Si la possibilité d'agir sur la diversité est vaine, voire peu souhaitable (car elle constitue le socle d'une intervention territorialisée), il paraît urgent de promouvoir des "projets de territoire" permettant, à partir du sens donné à l'action, de construire des passerelles entre les dispositifs et de favoriser les coopérations entre acteurs·rices.

Des liens distendus avec le contrat de ville

L'intégration du PRE comme dispositif incontournable du volet éducatif des contrats de ville et la mobilisation des partenaires dans une gouvernance partagée, devaient pouvoir contribuer à une mobilisation continue du droit commun, des leviers d'action locaux et une articulation efficace avec les autres acteurs·rices du territoire. Si le volet éducatif des contrats de ville s'appuie principalement sur les dispositifs de réussite éducative (Dispositif de réussite éducative / Programme de réussite éducative), on constate un manque de lien avec le contrat de ville, renforcé par le fait que le PRE dispose de moyens dédiés spécifiques, souvent sans lien avec le service chargé de la politique de la ville. Le PRE est généralement rattaché de manière fonctionnelle au service éducation de la collectivité, et ce portage juridique et financier ad'hoc (Caisse des écoles, Centre Communal d'Action Sociale...) ne facilite pas le lien avec le contrat de ville.

Les PEDT devaient, a minima, être mentionnés dans les contrats de ville, mais sans forcément aller au-delà. Ils ne semblent pas être un élément majeur pris en compte par les contrats de ville, même s'ils s'efforcent tout de même de garantir une certaine cohérence avec les grandes lignes fixées.

² Cette analyse s'appuie sur la prise en compte des situations locales, qui présentent des réalités très différentes. Il est parfois difficile, face à des situations et des contextes très différents, de tirer une analyse commune.

Au regard de ce double constat, le contrat de ville ne peut donc pas jouer une fonction d'ensemblier, qui permettrait la construction de liens entre les différents dispositifs et les acteurs·rices, porteurs de coopération.

Les liens entre contrat de ville et volet éducatif s'opèrent plus facilement autour de l'accompagnement scolaire. Le contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS) étant souvent cofinancé par la CAF et les crédits de la Politique de la ville.

Penser le "volet éducatif " est plus évident lorsque l'ensemble des moyens d'intervention du champ de l'éducation sont regroupés au sein d'une même direction (ex : direction de l'éducation avec le PRE, le CLAS, le PEDT...) ou lorsque des liens fonctionnels sont créés entre les différents·es acteurs·rices, au sein d'une même institution, mais aussi entre institutions.

Une conjoncture et des enjeux structurels fragilisants

Le déploiement des Cités éducatives a eu des impacts variables sur les Programmes de Réussite Educative, sans pouvoir en l'état identifier les déterminants de cette évolution. Dans certains cas, le PRE a connu une évolution positive et prend pleinement sa place dans la structuration des Cités. Ce cas de figure est le plus favorable à des coopérations optimisées. Pour autant, on observe également des cas de figure où les PRE sont « oubliés », laissés de côté par la dynamique insufflée par la Cité.

Les changements de personnels au sein des différentes institutions et les réorganisations au sein des services de l'Etat, ont eu pour conséquence des changements de pratiques et des impacts sur la qualité des partenariats. L'Etat, via les délégués·es du préfet et la DEETS, jouait un rôle d'impulsion et d'animation, qu'il ne revêt plus aujourd'hui faute de moyens humains et/ou de manque de temps et de ressources.

La période actuelle de crise sanitaire n'a fait que renforcer l'ensemble de ces difficultés. Dans certains cas, à la faveur de la recherche de solutions opérationnelles aux problèmes rencontrés, notamment en termes de continuité éducative, elle a néanmoins permis des rapprochements avec la Cité éducative.

Pour autant, la multiplication des dispositifs, relevant chacun d'une gestion en propre (budget, instances, process), aboutit davantage à des logiques d'empilement et d'enchevêtrement qu'à une imbrication favorisant les liens et la construction de travail en commun.

Une approche des enjeux insuffisamment stratégique

La question éducative apparaît finalement éclatée entre différents dispositifs. Les limites de dispositifs sont plus souvent dépendantes des compétences des porteurs que d'une réflexion stratégique.

Ainsi, le PRE va se questionner sur le fait de prendre en compte les questions d'orientation, qui sont à la frontière de l'insertion ou encore sur le fait d'intégrer la prévention spécialisée dans le volet éducatif. En fait, elle est plus souvent pensée dans le cadre du CLSPD(R) ou dans des instances propres en lien avec le pilotage par les Conseils départementaux.

L'exemple des 16-25 ans est particulièrement marquant. En effet, du fait de situations de fragilité renforcée, de nombreux·ses acteurs·rices mettent l'accent sur ce public (appel à projet « invisibles », obligation de formation pour les 16-18 ans, dispositif "1 jeune, 1 solution"). Cette focalisation amène à une démultiplication des acteurs·rices intervenant auprès de ces publics

(y compris parfois en mobilisant les mêmes méthodologies : aller vers, hors les murs) sans réelle articulation entre les missions des uns et des autres.

Pour tenter de redonner du sens et de la cohérence, certains territoires tentent difficilement de sortir du triptyque dans lequel sont insérées ces politiques éducatives locales, qui sont largement dépendantes de l'école (scolaire, périscolaire, extrascolaire), pour revenir à un autre triptyque, plus proche de l'histoire de l'éducation populaire, en s'appuyant sur la distinction entre apprentissage formel, informel et non formel³.

Des coopérations éducatives à construire et/ou renforcer

Pour fonctionner efficacement, le partenariat construit autour du volet éducatif du contrat de ville, doit :

- d'une part, favoriser la complémentarité et la cohérence des politiques menées dans une perspective de co-éducation et,
- d'autre part, s'appuyer sur une collaboration étroite et la compréhension mutuelle des attentes, des actions et des objectifs de chaque acteur·rice.

Ce travail conjoint autour de l'articulation des dispositifs et la concertation dans l'intervention, constitue autant de conditions pour construire les coopérations. Des exemples montrent que les coopérations éducatives ont pu s'ancrer dans les territoires à partir de la mise en œuvre des dispositifs partenariaux, tels que le PRE, le CLAS et le REAAP. Un quatuor de référents d'institutions (Ville - Académie - Préfecture - CAF) a su générer une dynamique à la fois auprès des partenaires, des opérateurs et des bénéficiaires.

La présence de l'école dans les coopérations génère une certaine qualité des projets de coopérations pluri-acteurs. La capacité d'adaptation et la souplesse des acteurs·rices partenaires de l'école, permettent de s'adapter aux besoins locaux, et notamment de répondre aux besoins identifiés lors d'une phase de diagnostic partagée, comme dans un CLAS ou une Cité éducative. La place de chacun·e des acteurs·rices et leurs missions étant clairement identifiées, les coopérations peuvent opérer notamment dans les domaines où l'école exprime son besoin de partenariat : le soutien à la parentalité, l'accompagnement social des familles, le soutien pour l'accès aux droits...

Disposer de cadre favorisant les coopérations et non la mise en concurrence

Le recours aux appels à projets, quasi-systématique, ne favorise pas les coopérations (l'horizontalité), puisque la logique qui prévaut est celle de la mise en concurrence (les actions les plus pertinentes étant retenues).

D'ailleurs, certains territoires réinterrogent le recours à l'appel à projet. Tout d'abord, parce que celui-ci se construit sur une fiction (financer des actions et non pas des postes), alors même que pour porter des actions, il faut bien des personnes en charge de la mise en œuvre de ces dernières. Par ailleurs, il produit une prime aux grosses structures (plus celles-ci sont importantes, plus elles bénéficient de l'ingénierie pour y répondre). En outre, il permet des recompositions des écosystèmes locaux (pourquoi financer telle structure plutôt que telle autre ?) et donc des formes de mise en concurrence : comment favoriser la coordination des acteurs·rices s'ils concourent pour un même objet ? Pourquoi financer des acteurs·rices

³ UNESCO, 2004, Raisons éducatives, Olivier Maulini, Cléopâtre Montandon, Université de Genève - Observatoire Compétences-emplois, Canada

<http://www.oce.ugam.ca/article/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/>

extérieurs au territoire, qui vont venir solliciter les structures locales pour pouvoir toucher des publics ? Enfin, la temporalité même des appels à projets (pour des notifications très tardives), les décisions parfois abruptes des financeurs, créent des espaces de méfiance, alors même que l'enjeu est de disposer d'espaces permettant la rencontre, la reconnaissance des différentes structures et la structuration de projets en commun.

Animation de l'écosystème des acteurs éducatifs

Les différents dispositifs en lien avec la réussite éducative ont produit une croissance du nombre des coordonnateurs·rices sur les territoires (PRE, CLSPD, REP+, Cité éducative, etc...). La question est donc devenue celle de la coordination des coordonnateurs·rices. Qui peut la garantir ? Qui est légitime pour le faire ? Tels qu'ils étaient pensés à l'origine de la Politique de la ville, les coordonnateurs·rices ou chefs-fes de projet, exerçaient une fonction de tiers entre institutions et relevaient donc du co-mandatement et du co-pilotage. A partir du moment où les postes sont tenus par des personnes qui dépendent d'un seul employeur, la place de tiers s'estompe et les coordonnateurs·rices, qui devraient animer le partenariat local, se trouvent vite dans des situations de juge et partie... en particulier dans le cadre des appels à projets.

Sur certains territoires, la logique de coordination est effective du fait d'une histoire commune ou de la mobilisation de certains dispositifs (dispositifs de type Convention Territoriale Globale, qui obligent les acteurs·rices d'un même territoire à travailler à l'articulation des actions). Pour autant, les coopérations ne sont pas toujours observées. Elles sont plus fréquentes à l'échelle du quartier, car elles s'appuient sur une réelle complémentarité des compétences et des besoins des acteurs et des actrices (ex : à échelle d'un centre social, d'un collectif de professionnels·les) autour d'actions concrètes. *"Je coopère si je peux résoudre des problématiques que je rencontre dans ma pratique."* La question des légitimités d'intervention et des compétences reconnues est très importante et fonctionne pleinement à l'échelle du quartier (c'est-à-dire en proximité).

Des réseaux (in)formels : exemples territoriaux

Le travail d'interconnaissance et la compréhension des différents dispositifs sont des conditions pour favoriser les coopérations entre les acteurs·rices.

Depuis quelques années, des centres de ressources sont amenés à animer le réseau des coordonnateurs·rices et référents·es de parcours, parfois en lien avec l'ANARE ou à contribuer à son animation.

Cette animation donne des résultats concrets en termes de partage d'informations et d'échange de pratiques, d'harmonisation d'outils ou encore d'élaboration d'actions.

On peut illustrer ce constat par l'action menée à la Réunion. Depuis plus de 4 ans, les coordonnateurs·rices des PRE (11 PRE à ce jour) à la Réunion se sont constitués en réseau sous l'impulsion de la déléguée du préfet en charge des PRE. Depuis, ce réseau informel se rencontre une fois tous les 2 mois et échange notamment sur les difficultés liées à la qualité du partenariat mais aussi sur des problématiques d'entrée dans les PRE. Les coordonnateurs·rices ont aussi fait le choix d'harmoniser leurs outils (charte, fiche de renseignement...). Aujourd'hui la construction du réseau prend une autre tournure. Le CR-CSUR vient en appui pour formaliser une entité particulière qui prendra la forme d'une association. L'objectif étant de faciliter les déplacements vers la métropole pour aller à la rencontre de leurs homologues de la France hexagonale. La volonté de formaliser ce réseau est collective. Le rapprochement avec le CR-CSUR s'est fait naturellement. Les coordonnateurs·rices des contrats de ville dans leur grande majorité sont favorables à la création de cette association et souhaitent eux-mêmes créer un réseau plus large des professionnels·les de la politique de la ville à la Réunion. Régulièrement des rencontres sont organisées, et depuis 4 ans la force des PRE est leur inscription dans la politique éducative globale de chaque collectivité.

3. Recueil d'expériences inspirantes

A travers leurs travaux, les centres de ressources ont pu identifier des démarches de coopération au plan local dans le champ de l'éducation. Onze retours d'expériences font l'objet d'une présentation détaillée en annexe 2, sur la base d'une même trame, pour en faciliter la lecture.

Ces démarches peuvent mobiliser ou non le Centre ressources politique de la ville en qualité de porteur ou de co-porteur, la diversité des actions sélectionnées ayant été privilégiée.

La majorité des expériences présentées concernent des actions en direction d'une cible intermédiaire constituée de professionnel·les et/ou d'élu·es.

Quatre expériences visent très directement les enfants/élèves et/ou leurs parents (Ateliers parents/éducateurs, Médiation sociale en milieu scolaire, Programme de déconstruction du modèle « Bad boy », Journée(s) de la cohérence éducative).

Deux expériences portent plus spécifiquement sur l'appui aux programmes de réussite éducative : appui à l'harmonisation de leurs outils de travail et aux démarches d'évaluation. Dans les deux cas, l'action relève d'une animation de travaux collectifs permettant une mise en commun de ressources et de réflexion, portée par un CRPV à l'échelle de son territoire d'intervention.

A noter également, deux expériences visant la mise en lien à l'échelle départementale des acteurs engagés dans le champ de l'éducation au sens large (institutions, élus, associations, organismes de protection sociale voire parents). Toutes deux ont été initiées il y a une dizaine d'années, avec une implication importante de l'Etat (DSDEN ou DDCSPP) et une volonté commune de mieux partager les informations et de se doter d'un cadre de réflexion et d'action collectif.

Enfin, certaines initiatives recensées ont privilégié une approche thématique plus resserrée, explorée sous forme de débats, de cycle d'ateliers ou de forum, autour de la lutte contre le décrochage scolaire ou sur la question de la reconnaissance des droits des petits enfants.

Les expériences identifiées

- Normandie – Rez'orne, le réseau des acteurs éducatifs en ornaïs
- Grand Est – Appui à l'évaluation en direction des PRE
- Réunion – Ateliers parents-éducateurs
- Mayotte – Appui à la co-élaboration, l'harmonisation et la dématérialisation des outils PRE
- Hauts de Seine, Val d'Oise et Yvelines – Journée(s) de la cohérence éducative
- Seine-Saint-Denis – La reconnaissance des droits des petits enfants comme préalable à la coopération éducative
- Guyane – Médiation sociale en milieu scolaire (MSMS)
- Martinique – Programme de déconstruction du modèle « bad boy »
- Ouest Occitanie – Accompagner les territoires et renforcer les pratiques pédagogiques pour prévenir le décrochage scolaire
- Essonne, Seine-et-Marne et Val de Marne – Cycle d'ateliers coopératifs : prévenir le décrochage scolaire en Essonne
- Bourgogne Franche-Comté – Pôle Emploi : un partenaire pour les collèges et les lycées de la Cité Educative de Planoise

Partie 2. La construction de coopérations éducatives dans le cadre des cités éducatives

1. Analyse de la mise en place effective des Cités éducatives dans les territoires concernés

A partir d'une expérience locale de mise en œuvre de Cité Éducative à Grigny, l'Etat a souhaité lancer un programme autour de ce concept. En 2019, 80 sites ont reçu la labellisation « Cité éducative », rejoints par 46 autres en 2021. Une troisième phase de labellisation est actuellement en cours.

L'idée de « Cité » s'inscrit dans une vision partenariale, où l'ensemble des acteurs éducatifs intervenant sur le quartier prioritaire (école, parents, pairs, collectivités et services de l'État, associations, etc.) s'associeraient « avant, pendant, autour et après le cadre scolaire » pour accompagner les parcours éducatifs individuels.

L'objectif de ces Cités éducatives est donc de coordonner les dispositifs existants et d'innover en matière de modalités d'intervention et d'accompagnement, afin « d'intensifier la prise en charge des enfants et des jeunes, de la naissance à l'insertion professionnelle » (0 à 25 ans).

Une installation rendue complexe par le contexte

La « Cité Éducative » est apparue, dès sa conception, comme une approche novatrice, à la fois dans ses intentions affichées, dans ses processus de construction, dans les moyens envisagés et dans ses modalités de fonctionnement.

D'ailleurs, les perspectives, inspirées du retour d'expérience de Grigny, de coopérations directes et opérationnelles, d'un travail issu des réalités et des acteurs-rices du « terrain », et d'une prise en compte de l'individu dans son entièreté, en tenant compte, sans l'y réduire, de son environnement scolaire, ont favorisé les synergies et permis à de nombreux territoires de mobiliser un nombre important de partenaires, dès la phase d'élaboration du dossier de labellisation. L'association forte des partenaires, dès le lancement du dispositif, a été une véritable plus-value pour l'appropriation de la démarche et des enjeux de coopération.

Malheureusement, ces débuts prometteurs ont été confrontés à des difficultés de concrétisation par la suite, en raison, à la fois, des modalités de mise en œuvre, notamment des calendriers très contraints conduisant à une marche paraissant forcée, puis d'un contexte de crise sanitaire inédit pour l'ensemble des acteurs.

Ce contexte a impacté la capacité à réunir les acteurs-rices durant une période plus ou moins longue selon les territoires. En réorientant les priorités sur des besoins immédiats (continuité éducative ou fracture numérique par exemple), le contexte de crise a rarement laissé le temps de mettre en place des stratégies et alliances éducatives durables et structurantes.

Des liens avec le Contrat de Ville et la politique de la ville à conforter

Ces volontés de maintenir le concept d'alliance se sont traduites dans les tentatives de créer et/ou de consolider les liens avec les contrats de ville.

Des relations ont pu s'établir entre les équipes en charge des contrats de ville et les équipes en charge des Cités éducatives, notamment dans les débuts de sa mise en œuvre. Ces relations se sont généralement axées sur des démarches d'identification conjointe d'actions, de repérage de porteurs susceptibles d'intégrer les démarches « Cités éducatives » et/ou les contrats de ville des territoires, et parfois, se sont traduites en termes de stratégie de co-financement et/ou d'utilisation des moyens.

Pour autant, on observe globalement une transformation de la Cité éducative en dispositif propre, disjoint du contrat de ville. En effet, souvent portée par des directions et des élu.es différents de ceux de la politique de la ville, dans les collectivités – les services et élu.es « Éducation » en l'occurrence –, les rapprochements et les coopérations n'ont, en réalité, pas toujours été faciles à établir, et ne sont finalement pas entrés dans les pratiques sur la durée, dans un grand nombre de territoires, en dépit des préconisations et des initiatives.

Le déploiement des Cités éducatives a aussi questionné les PRE. Longtemps seules démarches du volet éducation des contrats de ville, les PRE ont été bousculés par la mise en œuvre et le fonctionnement des Cités éducatives.

Parallèlement, la présence des délégué.es du Préfet dans les deux instances, contrat de ville et cité éducative, si elle a parfois permis de donner de la cohérence à l'action, n'a pas toujours suffi pour permettre les passerelles et les coopérations.

A cela s'est ajouté le poids de la dimension scolaire sur l'ensemble des démarches qui a impacté autant les programmes d'actions que le pilotage. En effet, la « Cité », dans ses dimensions quartier, éducation au-delà de l'école, prise en compte de l'individu au-delà de l'élève et du parent et co-construction, a demandé une acculturation très forte des professionnel.les de l'Éducation nationale, qui reste encore à parfaire dans de nombreux territoires.

Le turn-over des équipes, notamment au sein de l'Éducation nationale, constitue également un frein aux dynamiques existantes et fragilise des coopérations, tout juste amorcées.

Les EPCI auraient pu également constituer des espaces légitimes de coordination et d'impulsion. Cependant, ils sont, pour la plupart, encore trop peu à la manœuvre en termes de vision globale stratégique, se cantonnant majoritairement, au mieux, dans un rôle d'observatoire en ce qui concerne les questions éducatives.

Aussi, il apparaît que le portage par une même direction serait le maillon facilitant pour ancrer ces liens dans une organisation établie, ce qui permettrait d'éviter qu'ils ne dépendent que de la bonne compréhension, de la bonne entente et de la bonne volonté d'acteurs rompus aux dynamiques et rouages de la politique de la ville.

Cependant, la question de l'échelle du pilotage, d'un périmètre d'intervention à l'échelle ville ou quartier, peut aussi partiellement expliquer la faible implication du niveau intercommunal et de certaines institutions partenaires. En effet, il semble que les territoires où la Cité éducative s'étend sur l'ensemble de la commune, ont un bilan plus favorable en termes :

- de coopérations entre acteurs ;
- de mobilisation et d'intensification des dispositifs des partenaires ;
- de bénéfice des schémas de coopérations éducatives déjà mis en œuvre.

Au vu de ces résultats, des réflexions sont en cours dans les territoires où il y a plusieurs Cités, afin d'améliorer l'harmonisation des stratégies et des interventions.

Le rôle des partenaires à parfaire pour des coopérations optimisées

La gouvernance par la Troïka (collectivité cheffe de file, préfecture, académie) désignée par les textes, a souvent été le modèle repris par les Cités.

Ce choix de gouvernance, adopté et mis en œuvre dans un contexte particulier de crise sanitaire, s'il a peut-être contribué à « l'efficacité » des réponses (respect des délais, validation des protocoles, adoption d'un programme d'actions...), a aussi pu interroger les partenaires et finalement amener le dispositif à se développer de façon quelque peu autarcique.

En effet, si certains partenaires (Caisse d'Allocation Familiale, Conseil départemental, Conseil régional...) ont tout de même pu être associés dans des instances de pilotage, ils sont souvent peu investis, car assez éloignés des enjeux stratégiques et politiques principaux.

D'une manière plus générale, on observe un retrait progressif des autres institutions, dont l'intérêt pour le dispositif était pourtant fort à ses débuts, au fur et à mesure que se précisaient les éléments constitutifs du dispositif : son fonctionnement, son échelle d'intervention, son pilotage et sa gouvernance notamment.

Ce retrait impacte à la fois, la vision du dispositif, qui perd son caractère collaboratif, et les moyens financiers, en réduisant les possibilités de cofinancement.

Si l'implication des institutions pose question, elle est encore plus limitée et parfois plus complexe pour les partenaires non-institutionnels.

Bien que la place des habitant.es - jeunes et parents - est abordée dans la majorité des Cités éducatives et que de nombreux protocoles prévoient d'associer, à la fois, les conseils citoyens et les bénéficiaires au pilotage du dispositif, dans les faits, leur participation dans le fonctionnement des Cités est encore très timide. Si dans certains territoires les conseils citoyens participent aux comités techniques et instances d'échange non décisionnels, ils sont davantage sollicités, de façon plus classique, pour la mise en œuvre sur le terrain des projets retenus dans les programmes d'actions.

Il en va de même pour les représentants de parents d'élèves. Cela est d'autant plus dommageable qu'ils sont souvent la seule représentation de l'acteur « Familles ». Cette représentation exclusive peut paraître quelque peu restrictive et pourrait d'ailleurs être élargie en s'appuyant, notamment, sur les Programmes de réussite éducative et ses liens déjà établis.

Enfin, les associations sont, comme souvent dans le champ de la politique de la ville, un acteur à la fois central, puisque portant la charge de mise en action sur le terrain et auprès des bénéficiaires, et éloigné, car souvent cantonné au rôle d'opérateur et très rarement associé aux réflexions stratégiques.

Devenue dans de nombreux cas un dispositif à part entière, la Cité éducative en retrouve les travers : un fonctionnement moins décloisonné que prévu, un rythme institutionnel qui n'est toujours pas adapté au rythme des « citoyens » et acteurs de terrain, avec peu de territoires ayant pris le temps de construire collectivement les stratégies à mettre en place pour leur participation pérenne. La dimension très administrative et le timing très serré, laissent finalement peu de place à l'association des "premiers concernés", familles et jeunes notamment.

Aujourd'hui, il apparaît que le fonctionnement de la Cité éducative repose essentiellement sur un équilibre minimal entre la Ville, la Préfecture et l'Inspection académique.

Cependant, il est important de noter que dans de nombreux cas, les instances sont encore en phase de définition, de stabilisation et qu'elles continuent à rechercher leur équilibre. Si les volontés et les possibilités d'élargir les espaces décisionnels aux partenaires du dispositif se concrétisent, cela permettra d'atteindre les objectifs d'amplification et de coordination des dispositifs grâce, notamment, à une augmentation des co-financements, et favorisera la transférabilité des pratiques aux autres territoires non bénéficiaires de cette expérimentation.

Nombre d'acteurs·rices plaident pour une prorogation des échéances de mise en œuvre du programme, d'autant que la crise sanitaire a impacté leur mise en œuvre effective.

Une animation des systèmes d'acteurs fortement impactée par la crise sanitaire

Dans la grande majorité des protocoles « Cité éducative » élaborés dans les différents territoires, l'animation du système d'acteurs a été pensée comme un élément fondamental du fonctionnement du dispositif, voire comme une condition de réussite.

Aujourd'hui, cette animation prend des formes variées, en fonction des dynamiques instaurées et du contour des projets territoriaux : temps forts et institutionnels ; groupes de travail thématiques ; groupes et instances d'observation et de suivi ; ateliers de co-formation et de qualification ; outils et supports d'information et de communication...

L'existence sur le territoire de la Cité éducative, de démarches collaboratives fortement investies ou en construction, telles que les tiers-lieux, peut générer des dynamiques de participation et de coopération avec l'ensemble des acteur·rices du quartier dans laquelle les démarches de cités éducatives peuvent s'inscrire.

Dans certains territoires, la crise sanitaire a pu, contre toute attente, être un facteur d'intensification et d'amélioration des alliances, afin de répondre aux urgences dans le cadre de la continuité éducative⁴. La mobilisation autour de la mise en œuvre de "Quartiers d'été", "Quartiers d'automne" et de "Colos apprenantes", notamment, a permis de construire des actions innovantes via des partenariats nouveaux.

Malheureusement, majoritairement, les dynamiques d'animation ont été freinées par ce contexte particulier lié à la crise sanitaire. Ainsi, la grande majorité des territoires avaient projeté de mettre en place des rencontres régulières entre opérateurs, avec pour objectifs, entre autres, de faire réseau, d'échanger autour des situations et des pratiques, de favoriser les synergies et de nouvelles modalités d'intervention. En dépit de la démocratisation des différents moyens de rencontre et de collaboration en distanciel, les restrictions générales, mais aussi les réalités et contraintes de chacun des acteurs, ont impacté de manière significative les dynamiques collectives.

Les actions pensées à grande échelle ou de grandes envergures, qui avaient pour objectif principal de fédérer l'ensemble des parties prenantes autour de ce dispositif nouveau, spécifiquement les populations bénéficiaires, n'ont pas toujours pu se tenir, contribuant à une certaine méconnaissance ou encore mécompréhension du dispositif. L'absence de ces temps n'a pas permis non plus de co-construire un projet de territoire autour des enjeux éducatifs qui prenne sens pour tous et toutes.

Les temps d'observation et de suivi de cette expérimentation, prévus et précisés dans les protocoles, devaient contribuer pleinement à l'animation de l'écosystème. Si des territoires sont parvenus à les mettre en place et à en faire des enjeux de participation collective, une

⁴ Avis du CNOE, mai 2020 : <https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr/sites/default/files/2020-05/Avis%20CNOE%20N%20CNOE20-01.pdf>

majorité n'a pu le faire, à la fois faute d'implication des partenaires, mais aussi en raison de la faible matière à observer, due aux nombreux retards de mise en œuvre des actions.

Il est à noter l'implication forte des équipes en charge de la mise en œuvre opérationnelle des cités éducatives, afin, malgré ces contraintes, d'apporter des réponses aux différents acteurs et commanditaires, tout en essayant de ne pas perdre de vue les ambitions collaboratives de la Cité. Aussi, les coordinations techniques ont été souvent forcées de se concentrer sur des questions relatives à la gestion administrative et financière du dispositif, pouvant se révéler compliquée au regard des cultures institutionnelles différentes, et de se contraindre à respecter les commandes et les échéances émanant du national, au détriment des temps de réflexion, d'analyse et de co-construction.

Afin de fluidifier les échanges et d'améliorer la coordination des acteurs, dans le cadre de ce dispositif très vite jugé chronophage et astreignant, un nombre important de territoires ont fait le choix de nommer ou de recruter des coordonnateur·rices – chef·fes de projet opérationnel, positionnés à la fois sur l'animation des parties prenantes, le suivi de la mise en œuvre et sur la communication multi-cibles.

Au sein des institutions en charge du dispositif, des référent·es, portes d'entrée uniques, souvent membres de l'équipe-projet, ont été désignés par le biais d'une lettre de mission.

Des organisations opérationnelles ont dû se mettre en place au sein des institutions, pour favoriser la gestion du dispositif par les différents services et structures impliquées dans le projet, pouvant s'inscrire au fil du temps, dans les pratiques.

Ce positionnement pose néanmoins des questionnements, notamment dans leur articulation aux membres de la troïka. Cette difficulté a amené d'ailleurs l'ANCT à proposer récemment des temps de formation en direction des "chef·fes de projet opérationnel".

Les centres de ressources, quoique mobilisés à des degrés divers, se sont pleinement saisis de ces enjeux, afin de construire des espaces de travail.

2. La place et le rôle actuel des CRPV pour appuyer et accompagner le déploiement et la mise en œuvre de ce dispositif

En effet, les 19 centres de ressources sont engagés, de près ou de loin, sur le dispositif des Cités éducatives. Tous ne s'y consacrent pas avec la même intensité : certains y consacrent une part importante de leurs activités, d'autres un pourcentage plus faible. Cette différence de situation dépend d'une multitude de facteurs et des effets de contextes territoriaux : la gouvernance des centres (associatif, GIP, etc.) qui priorisent les activités ; l'impulsion plus ou moins forte des services de l'Etat (DREETS notamment) sur ce sujet ; la densité de Cités éducatives sur les territoires relevant du champ d'intervention du centre ; la formulation ou non de besoins ; les ressources humaines compétentes au sein des centres ressources pour intervenir sur les questions éducatives ; etc.

L'analyse de l'offre d'intervention des centres de ressources politique de la ville (CRPV) permet de tirer quelques enseignements.

Des échelles d'intervention variables

Les CRPV se déploient sur les cités éducatives sur 4 échelles distinctes.

- Échelle micro-locale. Des conventions spécifiques sont souvent signées entre les CRPV et les troïkas, pour légitimer leur présence dans les instances de pilotage, pour définir les types d'intervention, mais aussi pour convenir des logiques de co-financement. Cette échelle rend possible l'observation fine de la mise en œuvre des dispositifs. Elle prend la forme d'appui à la mise en œuvre, d'accompagnement dans le cadre de l'évaluation, d'appuis ponctuels sur des sujets précis.
- Échelle départementale. Cette échelle d'intervention est peu présente dans l'action des CRPV et dépend notamment de l'existence de réseaux départementaux déjà constitués et actifs sur différentes questions liées à la politique de la ville. Autrement dit, les CRPV interviennent à cette échelle s'il y a des logiques d'animation ou de coopération pré-existantes aux Cités éducatives (PRE, animation politique de la ville, etc.).
- Échelle régionale. L'échelle régionale d'intervention est rare sauf sur quelques formats d'animation de réseau, de partage d'expériences, d'échanges thématiques ou des créations d'outils notamment à destination des coordinateurs·rices des Cités éducatives.
- Échelle nationale. L'échelle nationale d'intervention est portée par une convention de partenariat entre l'ANCT et les CRPV, qui définit les fonctions d'appui à la mise en œuvre d'événements (Rentrée des cités éducatives, Printemps des cités éducatives), d'appui à l'alimentation en ressources des groupes pilotes, à la rédaction de fiches expériences, à l'alimentation du site de la Grande Équipe de la Réussite Républicaine et des Cités éducatives et à la participation aux travaux du CNOE.

Par exemple, l'ORIV et Villes au Carré animent le groupe pilote "égalité filles - garçons" (conventionnement de deux ans). Cela se traduit par l'intervention d'experts sur des thématiques identifiées avec l'ANCT et la DGESCO, la production de dossiers ressources et la présentation d'actions mises en œuvre sur les territoires des Cités éducatives participantes. Le groupe pilote se réunit 3 fois par an. Les CRPV jouent également ici un rôle d'alerte et de remontées d'informations sur les dynamiques territoriales.

Une grande diversité d'interventions

Sur ces différentes échelles et en cohérence avec leurs missions sociales, les CRPV déploient une large gamme d'interventions auprès des acteurs·rices des Cités éducatives.

Type de démarche / d'action	Contenu
Accompagnement / Conseil	Dans des fonctions similaires aux assistances à maîtrise d'ouvrage et sur la base d'un cahier des charges signé par les trois pilotes, certains CRPV ont accompagné dès le début, les différentes instances dans les orientations et les décisions stratégiques. Ils accompagnent les professionnels dans l'animation des comités et des groupes de travail, l'élaboration d'outils et de supports adaptés. Ils viennent en appui de la coordination et du suivi. Ils créent et mettent en œuvre les démarches d'évaluation du dispositif (Ville Caraïbe).
Une animation de réseaux	A des échelles départementales, régionales et inter-régionales (en fonction de leur territoire d'intervention), les CRPV proposent des rencontres entre Cités éducatives et des échanges entre pairs (entre professionnel·les-technicien·nes, pour certains impliquant également des élu·es en charge des questions éducatives). Il s'agit essentiellement d'apports de ressources, de partage d'expériences, d'appui méthodologique (démarche évaluative notamment) et de mise en débat sur des problématiques socio-éducatives. Des séquences d'animation (diagnostic, formulation de défis partagés, etc.) ont également été organisées auprès des sites sollicitant la labellisation "Cité éducative".
L'organisation de journées thématiques	Pour les écosystèmes locaux (échelle Cité éducative) ou sur des échelles départementales ou régionales, les CRPV montent avec les technicien·nes des troïkas, des séminaires, conférences-débats, ateliers, etc. pour aborder des thèmes ou des problématiques spécifiques : la place des parents, l'esprit critique des adolescents, la relation santé et réussite scolaire, les mobilités enfantines dans l'espace public, etc. Ces temps ont vocation à favoriser les rencontres inter-acteurs.
Des cycles de qualification et de formation ou des temps dédiés	En fonction du territoire d'intervention du CRPV (département, région), des cycles de qualification et de formation sont proposés sur des sujets techniques ou méthodologiques. On retrouve par exemple une démarche de constitution d'indicateurs et d'outils d'évaluation pour mesurer les impacts (Cité Ressources, ORIV).
Visite sur sites	Pour donner à voir certaines réalisations concrètes d'équipements ou de démarches-projet soutenues par des Cités éducatives, des CRPV proposent des visites de terrain à des coordinateurs·rices ou des membres de troïka. Le « Tour des cités éducatives » allie, sur des journées des déambulations commentées, visites et échanges de pratiques (IREV).
Enquête auprès des acteurs	Pour disposer de données relatives à certaines problématiques socio-éducatives, quelques CRPV déploient des études, sondages, enquêtes au sein d'une ou plusieurs Cités éducatives (Ville Caraïbe).
Portage d'expérimentation	Plus rarement, les expérimentations sont portées et/ou animées par des CRPV au sein de cités éducatives. Par exemple, sur le thème du décrochage scolaire/éducatif, de la médiation sociale (notamment Ressources et Territoires, Pôle ressources, Guyane).

De manière transversale de nombreux CRPV sont positionnés sur le sujet de l'évaluation des cités éducatives.

Présents dès la constitution des dossiers de candidature ou positionnés au lendemain des annonces de la labellisation, les CRPV ont des positionnements différents au sein des gouvernances et des réseaux d'acteurs sur cette question.

- Assistance à Maîtrise d'Ouvrage de type accompagnement-conseil. Le CRPV est intégré aux instances de pilotage des Cités éducatives (comité technique et comité de pilotage) et fait état de préconisations sur l'animation du dispositif. Il ne participe pas aux séquences d'évaluation mises en place.
- Assistance à Maîtrise d'Ouvrage de type collecteur. Le CRPV est intégré aux instances de pilotage des Cités éducatives (comité technique et comité de pilotage) et contribue à la mise en œuvre et à l'animation de temps d'échanges. Il anime les séquences d'évaluation et rédige des comptes-rendu qui serviront de matériaux pour l'évaluation.
- Évaluateur externe. C'est un rôle que les CRPV ont peu développé, où ils vont collecter des données via différentes méthodes et restituer des résultats d'évaluation sur des instances de pilotage des Cités éducatives (COTECH-COPIL).
- Œil externe. Le CRPV peut relire les productions émanant des Cités éducatives (compte-rendu de séquence d'animation, résultats d'enquête, etc.) pour y apporter un regard distancié et analytique. Il soulève les points forts et les points faibles en formulant des commentaires ciblés.

Une montée en compétence au sein des CRPV

Pour leurs interventions au sein des Cités éducatives, les CRPV se sont dotés de ressources humaines compétentes et qualifiées.

Dès la fin de l'année 2019, ils ont engagé un dialogue avec leurs gouvernances pour cibler les priorités dans la gestion des ressources humaines. Au regard des forces en présence, les CRPV ont opté pour trois modes d'organisation en terme de ressources humaines :

1. Le recrutement de chef·fe de projet ou chargé·e de mission.
2. Le repositionnement de salarié·es dans le cadre des missions socles ou non.
3. La mobilisation d'experts privés (auto-entrepreneurs) sous forme de prestations.

Les trois formes peuvent être mobilisées alternativement dans le temps ou dans le même temps, selon les centres de ressources.

La dynamique nationale (convention entre l'ANCT et les centres de ressources) contribue également à une qualification des salarié·es des centres de ressources, lors de temps d'échanges en commun.

3. Premiers enseignements des dynamiques issues des Cités éducatives

A ce stade du déploiement du programme national des Cités éducatives, les CRPV sont en mesure de porter un regard quant aux “conditions à réunir” pour favoriser les démarches de coopération. Ces conditions “idéales” permettent d’identifier les axes sur lesquels la capitalisation des expériences pourra utilement être renforcée, afin d’assurer une transférabilité ou un essaimage de ces démarches.

La temporalité

La question de la temporalité est centrale dans les processus de mobilisation des acteurs et actrices partis prenantes du programme. Afin de permettre une appropriation rapide de la démarche et de sa plus-value, enclencher rapidement des actions simples, emportant l’enthousiasme des partenaires, apparaît comme une condition importante de leur investissement. Cette adhésion permet également de faciliter la mobilisation des acteurs et actrices au sein d’espaces de réflexion stratégique, telles que les commissions ou les groupes de réflexion thématiques. Cet effet “boule de neige” revient à mettre en évidence, en termes de temporalité, l’importance de ne pas s’en tenir à de la gestion de projets trop “processuelle”, à ne pas prioriser la conception au détriment de l’action, à éviter les temps morts susceptibles de démobiliser. En creux, cet enjeu interroge la dimension très administrative du programme au détriment de la construction du sens, condition sine qua none d’une action co-produite.

L’échelle territoriale

Les cités éducatives sont déployées à des échelles variables : si certaines le sont à l’échelle de toute une ville (ex : Grigny, les cités éducatives du Val d’Oise), d’autres le sont à l’échelle d’un ou plusieurs quartiers (parfois positionnés à la croisée de plusieurs communes).

L’échelle communale permet de simplifier l’appropriation et le déploiement de la Cité éducative, notamment parce qu’en cohérence, en termes de stratégie, avec d’autres dispositifs ou contrats territoriaux (Convention Territoriale Globale, PRU, PEDT, etc.). Cette mise en cohérence invite par ailleurs les acteurs·rices à tendre vers des systèmes de gouvernance partagés et/ou convergentes (mutualisation d’instances, représentation claire dans les différents comités de pilotage...).

Si l’échelle Ville semble recouvrir bien des avantages, l’échelle quartier est plus efficiente si l’on se place du point de vue de l’animation du territoire et des participant.es à la démarche. L’échelle quartier permet par ailleurs une lecture, et donc une prise en compte, plus fine des dynamiques existantes à l’échelle de sous-quartiers, de structures de proximité...

La justification des échelles d’expérimentation des Cités éducatives n’est pas sans rappeler quelques débats récurrents autour du zonage de la politique de la ville. Comment s’assure-t-on, alors, de la porosité à tout le moins, et de la transférabilité ou de l’essaimage au mieux, des initiatives réussies des Cités éducatives vers les territoires éducatifs non labellisés ? L’organisation de cette diffusion des méthodes et des conditions de réussite est effectivement, comme pour tout projet expérimental, une des clefs qui donne du sens au zonage.

La gestion des ressources

Pour explorer les conditions idéales relatives à la gestion des ressources, nous avons décomposé les ressources en 3 éléments différents et bien sûr complémentaires : les financements, les compétences et le soutien à l'innovation.

· Les financements

Se pose rapidement la question des appels à projets (AAP). Si se saisir des enveloppes financières en cohérence avec les objectifs de coopération poursuivis peut apparaître comme la meilleure façon de renforcer les interventions sur les priorités de la Cité éducative, cette méthode permet également de limiter les confusions auprès des porteurs de projet avec la gestion des campagnes de financement politique de la ville classiques. Pour autant elle présente des limites évoquées précédemment et la gestion par AAP classique des enveloppes des Cités éducatives représente, tant pour les professionnel·les en situation de coordination (chargé.es de mission/chef.fes de projet) que pour les agent.es instructeurs des DEETS, une masse de travail administratif considérable.

Pour les premiers, la gestion du dépôt des projets sur Dauphin a bien souvent mobilisé les chef.fes de projet politique de la ville qui, rompus à l'utilisation de la plateforme, ont accompagné les chargé.es de mission novices. Ensuite, l'autonomisation des chargé.es de mission au regard de cette plateforme engage également une mobilisation exclusive d'autres missions de coordination sur le terrain. Pour les agent.es instructeurs, la gestion des enveloppes Cités éducatives apparaît comme une deuxième campagne de gestion - souvent à moyens humains constants - en parallèle de la campagne politique de la ville classique.

Mais financer des porteurs de projets ne revient pas à animer le territoire. En effet, les moyens financiers doivent pouvoir être déployés comme de véritables soutiens aux coopérations. Or, l'appel à projets produit bien plus souvent des effets de concurrence que des effets de coopération.

Pour permettre aux financements de jouer une fonction de levier pour les coopérations, il faut que :

- l'on alloue les financements en fonction de grilles de critères ayant trait à la coopération entre les acteurs du territoire (ex : porter une action à plusieurs opérateurs) ;
- l'on mette en place de groupes de travail centrés sur l'innovation possible en matière de portage financier des actions.

Des expérimentations sont menées en ce sens sous la forme de financements sanctuarisés permettant de soutenir des projets portés par plusieurs institutions, parfois avec un soutien méthodologique assuré par l'équipe projet de la Cité éducative.

En cela donc, les personnes chargé.es de mission Cité éducative peuvent jouer un rôle central de soutien à l'innovation auprès des parties prenantes de la Cité éducative, d'appui à la concrétisation d'une ingénierie financière adaptée aux enjeux majeurs de la Cité éducative autour de l'alliance entre acteurs.

Enfin, il semble important de porter une attention, dans le cadre du financement des ambitions de la Cité éducative, à la valorisation des co-financements des autres institutions partenaires sur le territoire labellisé. Cette mise en avant des contributions partenariales permettant d'asseoir la légitimité de leur intervention dans le cadre de la démarche et dans les instances.

· Les ressources humaines / les compétences

La problématique du dimensionnement des ressources humaines affectées à l'animation de la Cité éducative est également centrale.

En effet, les chargé.es de mission, chef.fes de projet opérationnel et autres postes affectés à la coordination de la démarche se trouvent confrontés - eux-aussi - à l'expérimentation d'une fonction dédiée. Si les fonctions de coordination sont souvent bien identifiées, il apparaît que ces professionnel.les, pour jouer un rôle véritablement soutenant au regard des coopérations, doivent faire montre de compétences en matière de facilitation et de soutien à l'innovation. Les fiches de postes rédigées à l'échelle de différentes Cités éducatives circulent actuellement. Il serait important de faire le point, à l'issue des expérimentations, sur l'écart éventuel entre le travail qui a été "prescrit" dans ces fiches de postes, le travail "réel" effectué par ces professionnel.les, et peut-être le travail "nécessaire mais rendu impossible" que ces acteur.rices auraient pu identifier.

Les demandes de reporting (revue de projet, remontée d'informations) ou encore l'établissement des documents cadres peuvent constituer une part significative de l'énergie engagée.

- **L'articulation entre le temps du déploiement sur le terrain et celui de la gestion institutionnelle et centralisée (niveaux régionaux et national) de l'expérimentation**

Les troïkas, notamment celles des Cités éducatives qui ont été labellisées dès 2019, font beaucoup remonter leur difficulté à "rattraper le temps", et à concilier pilotage de la Cité sur le terrain et actions de reporting à différents niveaux (régionaux, académiques, national).

Dans le cadre de l'expérimentation des Cités éducatives, comme dans celui plus large de la politique de la ville, l'enjeu de l'administration des programmes est central en ce qu'il contribue fortement à dimensionner les métiers de la coordination, du développement local, etc. De facto, le temps - certes nécessaire - alloué aux actions de reporting, revues de projets, remontées d'informations diverses, est un temps qui ne pourra être affecté à l'animation des territoires, à la facilitation des coopérations au local.

Les territoires qui ont candidaté à la deuxième vague de labellisation, et de manière variable selon les territoires ceux se présentant à la 3ème vague, ont, bien souvent, consacré une année entière à "monter leur dossier", à mobiliser les parties prenantes, à faire émerger des axes de travail partagés. Il y a fort à parier que ces territoires, s'ils sont labellisés et parce qu'ils auront déjà "pré-expérimenté" ce que signifie la création progressive d'une véritable alliance éducative, pourront plus facilement organiser la répartition des fonctions d'animation et d'administration. Ils auront peut-être aussi moins de difficultés à se saisir de l'évaluation comme d'un outil de pilotage de cette alliance éducative, dès le début de leur projet.

Globalement, la diffusion des conditions de réussite d'un tel projet nécessitera, au-delà des expériences vécues, une valorisation de la plus-value de la Cité éducative, certes auprès des habitant.es, mais aussi du point de vue des pratiques professionnelles. En effet, l'expérimentation, si elle vise un renforcement des prises en charge éducatives, s'appuie sur la modification des modes de travail entre les acteurs locaux.

Conclusion

Les dynamiques de coopérations éducatives sont variables selon les territoires et les dispositifs. L'engagement des acteurs et actrices à la réussite des cohortes dépend de plusieurs facteurs déterminants : une volonté de partenariat, une vision commune de la réussite éducative et des principes constitutifs de la coopération éducative, des objectifs communs etc.

L'évolution des métiers de la réussite éducative, dans les approches en coopération rendent ces derniers "flous" selon Gilles Jeannot. L'enjeu majeur est la clarification des rôles et des missions de chacun des acteurs·rices pour favoriser une complémentarité réelle, sans logique de concurrence, entre toutes les démarches existantes relatives à la réussite éducative.

Comment faciliter ces coopérations ?

Il faudrait :

- déconstruire les pratiques anciennes ;
- s'accorder du temps ;
- faire parler les métiers pour expliquer les contraintes ;
- penser une approche globale et pas en collection de l'éducation ;
- accepter que les espaces de coopération soient des ralentisseurs ;
- remettre les parents et les enfants au cœur des différentes démarches, les professionnel·les n'ayant pas l'exclusivité de la réussite éducative.

Les métiers de la réussite éducative se déploient dans des champs d'intervention divers et variés. En effet, l'accompagnement scolaire, le développement de la pratique d'activités artistiques, culturelles et sportives, la promotion de la santé, la lutte contre le décrochage scolaire, le soutien à la parentalité, le renforcement des relations avec les familles, l'accès aux loisirs éducatifs, l'insertion professionnelle etc. sont autant de domaines relatifs à la réussite éducative des enfants et des adolescents

La diversité caractérise les acteurs et les structures de la réussite éducative, de sorte que l'enjeu est bien de favoriser des dynamiques plurielles dans les approches des réussites.

La politique de la ville, politique d'approche transversale, systémique et territoriale, doit inspirer les acteur·rices de la communauté éducative.

Depuis plus de 40 ans, elle a démontré et engendré de belles réussites dans les quartiers prioritaires. Ainsi, en prenant exemple sur ses modes de faire, les acteur·rices de la réussite éducative pourront inscrire dans le temps des rencontres et des échanges, renforcer leurs alliances et capitaliser leurs productions collectives facilitant ainsi les ambitions éducatives.

Les dispositifs récents tels que les Cités éducatives doivent véritablement s'inscrire dans ces modes de faire, et les professionnel·les devront tirer les enseignements des coopérations chemin faisant.

Comment faire mémoire de toutes ces sommes d'expérimentations ? L'institution n'endosse pas la responsabilité de la capitalisation, qui est laissée à celle des individus. La capitalisation devient alors une affaire personnelle et non institutionnelle. De plus, la capitalisation demande du temps. Capitaliser, c'est écrire au sens de décrire l'expérience que l'on a tenté de faire et nécessite du temps. La stabilité des dispositifs pour permettre de construire du sens en inter-acteurs comme de l'analyse (compréhension des expérimentations) est également un enjeu important.

Les espaces de coopérations doivent également prendre en compte la disponibilité de l'ensemble des contributeurs de la réussite éducative. Trouver des temps adaptés, prendre le temps de l'analyse sont autant de moyens de remettre en question les modes de faire.

Les mises en perspectives des différents dispositifs de la réussite éducative dans les prochains mois devront tenir compte de l'engagement de l'ensemble des acteurs, aussi bien dans la gouvernance, les hiérarchies et les politiques déployées.

L'approche territoriale des coopérations, dont les évaluations sont à venir, devra interroger les multimodalités de réussite, s'intéresser aux actions menées et à leurs impacts sur les publics mais aussi sur les moyens mis en œuvre pour agir et les méthodes pouvant utilement favoriser les coopérations entre acteurs, conditions d'une action optimisée.

Annexe 1

Recensement des actions engagées dans les CRPV en matière de coopérations éducatives

Type de démarche / d'action	Acteurs / dispositifs	Échelle de territoire	Centres de ressources concernés
Animation réseau	Acteurs Cités Éducatives	Départementale	Pôle ressources / Ressources Urbaines/Trajectoire Ressources (inter Cités Éducatives)
		Régionale	ORIV / Ville Caraïbe / Trajectoire Ressources / Labo Cités / Cité Ressources (échanges inter Cités Éducatives et échanges entre pairs) / IREV
		Inter-régionale	Normanvilles / RésOVilles / Villes au Carré
	Programme réussite éducative / coordinateurs	Régional	Normanvilles / Ville Caraïbe / Villes au Carré (avec les référents de parcours) / Labo Cités (coordonnateurs·rices + référents·es) / PQN-A / CR-CSUR / RésOVilles
		Départemental	Mayotte GIP Maoré Ouvoimoja/ Ressources Urbaines
			Ressources & territoires
	Profession Banlieue, Pôle ressources Villes et Territoires Occitanie		
Programme réussite éducative / référents parcours	Départemental	Mayotte GIP Maoré Ouvoimoja/ Ressources Urbaines / Ville Caraïbe/ Pôle ressources	
Appui au réseau existants	PRE		ORIV, Pôle ressources/ Ressources Urbaines/profession banlieue / CR-CSUR/ RésOVilles
			Ressources & territoires
Cycle de qualification	Acteurs éducatifs	Territoire du CRPV	Profession Banlieue, Pôle ressources/ Ressources Urbaines / Ville Caraïbe
Formations			Ressources Urbaines / Mayotte GIP Maoré Ouvoimoja
Accompagnement à l'évaluation (sur site)	Cités Éducatives	Sur site	Pôle Cohésion sociale, ORIV, Pôle ressources / Ressources Urbaines / Ville Caraïbe/ Normanvilles /Trajectoire Ressources / Cité Ressources/Villes et Territoires Occitanie
			PRE
			Ressources & territoires
Appui / Accompagnement à la création d'outils	PRE		Mayotte GIP Maoré Ouvoimoja / Ressources Urbaines / Ressources & Territoires/ Pôle ressources / Normanvilles CR-CSUR
	Cités Éducatives		Ville Caraïbe / Cité Ressources (évaluations et mesures d'impacts) / IREV/ CRPV Mayotte Maoré Ouvoimoja en 2022

Organisation de journées	PRE		Ressources Urbaines / profession banlieue / Labo Cités (1 journée/an pour la ville de Clermont-Ferrand)/RésO Villes CR-CSUR
	Cités Éducatives : Parentalité, Décrochage, esprit critique, etc.		Trajectoire Ressources / 2 visioconférences par an Villes au Carré-RésOvilles-Normanvilles / Labo Cités (appui à la Préfecture du Rhône pour une journée sur l'évaluation des CE) / Cité Ressources / IREV (Tour des CE sur 3 ans > visioconférences / RésO Villes
	Acteurs du décrochage scolaire/éducatif		Ressources & territoires (forums départementaux, conférences,..)
Visite sur sites			CRPV Franciliens / IREV (1 en 2020 pour le Tour des CE = journée + visite)/ Mayotte GIP Maoré Ouvoimoja - en 2020, recensement des besoins et attentes CR-CSUR
Enquête auprès des acteurs / Etat des lieux	PRE et/ou Cités éducatives		Mayotte GIP Maoré Ouvoimoja
			ORIV / Ville Caraïbe / Labo Cités (CE seulement) / Cité Ressources / PQN-A
Portage d'expérimentation	Acteurs du décrochage scolaire/éducatifs		Ressources & territoires
	Cartographie dynamique d'une cité éducative	1 cité éducative	Pôle ressources
	Médiation scolaire		Guyane

Source : Enquête auprès de l'ensemble des Centres de ressources politique de la ville, novembre 2021.

Normandie	Rez'Orne, le réseau des acteurs éducatifs ornais
Identité	<ul style="list-style-type: none"> ● Description : fruit d'un travail partenarial engagé en 2011 entre les services de l'Etat (ex-DDCSPP) et des associations d'éducation populaire et de l'éducation dite non formelle ou encore d'élus de collectivités ou d'associations en charge de projets éducatifs, le réseau Rez'Orne cherche à dresser des ponts avec les acteurs-rices éducatifs intervenant sur d'autres secteurs et d'autres temps, en favorisant les rencontres interprofessionnelles avec les intervenants-es de l'Education nationale ou de l'éducation spécialisée. Il se veut être à la fois un réseau de soutien, de partage et d'action collective. ● Territoire : département de l'Orne en Normandie ● Champ thématique : appui au développement de coopérations éducatives ● Groupe cible : les destinataires de l'action sont l'ensemble des acteurs éducatifs intervenant sur le département de l'Orne : les acteurs et les actrices les plus concernés sont ceux de l'éducation non formelle (animateurs-rices, responsables de services enfance-jeunesse, etc.). Des temps communs sont occasionnellement prévus avec des personnels de l'Education nationale, des acteurs-rices de l'éducation spécialisée ou des acteurs-rices culturels.
Contexte	<p>Le réseau des acteurs éducatifs ornais, renommé « REZ'ORNE » depuis le deuxième semestre 2017, est dans sa forme actuelle le fruit d'un travail partenarial engagé en 2011 entre les services de l'Etat (ex-DDCSPP) et des associations d'éducation populaire (CEMEA de Normandie et Ligue de l'Enseignement notamment) pour accompagner élu.es et techniciens-nes dans la mise en place de leur Politique éducative locale (PEL). Cette démarche a reposé sur la co-construction et le partenariat, les demandes et problématiques des territoires accompagnés ou à accompagner étant étudiées ensemble avec un relai fait avec la CAF de l'Orne au travers du Comité technique (Cotec) et des autres instances départementales et en proximité avec les conseillères territoriales.</p> <p>En 2017, un convention pluriannuelle d'objectifs (CPO) sur 3 ans a permis d'inscrire la démarche dans une vision à plus long terme et de développer, au-delà des accompagnements, la montée en puissance d'un réseau (professionnels-les et élu.es) à l'échelle départementale, le Rez'Orne, et le développement d'un site internet pour diffuser les informations et capitaliser les réalisations de ce réseau.</p>
Objectifs	<p>Rez'Orne se veut être à la fois un réseau de soutien, de partage et d'action collective. Pour ce faire, il a pour but de :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Constituer et développer des savoirs communs et des identités professionnelles partagées pour les acteurs-rices éducatifs-ves · Favoriser le développement des compétences des participants-es · Favoriser la réflexion partagée et la prise de recul par les échanges de pratiques · Engager les participants-es dans des démarches de production collective et de valorisation de leurs actions.
Mesures	<p>Mise en place d'un cycle sur l'évaluation des PEDT, l'animation de partenariats locaux (réseau des coordonnateurs-rices enfance-jeunesse avec des formations croisées directeurs-rices/coordonnateurs-rices et des cycles dédiés aux coordonnateurs-rices), des formations en direction des directeurs-rices d'accueil collectif de mineurs (impliquer ses équipes dans un projet pédagogique en ACM), formations pour animateurs-rices (Posture de l'animateur-riche, le lien avec les familles), des temps d'échanges (Quoi de neuf ACM Ornais) et des formations thématiques (activités scientifiques, numériques, culturelles, développement durable...), organisation de webinaires (conférence de Philippe Meirieu sur les Continuités et discontinuités éducatives le 25 mars 2021), des journées annuelles pour préparer l'été ou encore la mise à disposition de malles pédagogiques...</p>

<p>Acteurs impliqués</p>	<p>Aujourd’hui, sa coordination est assurée par la DSDEN de l’Orne, la Ligue de l’Enseignement de Normandie et les CEMEA de Normandie. D’autres partenaires associatifs (association D’Ecouves Verte, Familles Rurales, UFCV,) et institutionnels (CAF, Conseil Départemental, DRAC, CANOPE, MSA etc.) sont associés à des niveaux et selon des modalités diverses à son animation.</p> <p>Des associations sont financées et/ou impliquées sur des actions spécifiques en lien plus ou moins étroit avec le Rez’Orne : l’UFCV sur le réseau inclusion, la fédération départementale familles rurales sur la bibliothèque « amour et sexualité », l’EXR Argentan sur le réseau des ludothèques... D’autres acteurs et actrices sont simplement dans le partage d’informations. La participation de certains membres est plus rare (Conseil départemental, D’Ecouves Verte). La DRAC n’est pas systématiquement invitée à ses COTEC.</p> <p>Le réseau est co-animé autour de différentes propositions (évaluation des PEDT, techniques d’animation, cycle sur la citoyenneté, réseau des coordonnateurs-rices, réseau des élu.es, ...). Ces deux réseaux sont accompagnés par les CEMEA. Des journées thématiques sont également co-animées avec les mouvements de la Ligue de l’Enseignement et Familles Rurales et l’UFCV entre autres. L’animation du réseau passe par la tenue de 2 à 4 comités techniques par an afin d’harmoniser les propositions de chacun-e, de mettre en place une communication cohérente et de mutualiser les expériences.</p> <p>Mise en place d’un site Internet « Réz’orne » (https://rezorne.org/) pour développer les ressources du réseau en proposant :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Un agenda actualisé des formations et évènements susceptibles d’intéresser le réseau · Un module d’inscription pour les évènements proposés par le réseau · Une rubrique « A la Une » pour mettre en avant des ressources ou actualités du réseau · La compilation de ressources thématiques produites dans le cadre du réseau depuis 2012 · Un espace collaboratif <p>La Ligue de l’Enseignement est administrateur du site et les autres membres du COTEC sont contributeurs.</p> <p>Suite aux dispositions sur la réforme des rythmes scolaires, le Groupe d’Appui Départemental mis en place à l’origine sur le département pour appuyer la mise en place des PEDT aurait pu disparaître mais le choix a été fait par les partenaires en lien avec la DDCSPP de conserver cette instance et de l’élargir afin d’avoir une instance départementale pour l’ensemble des acteurs et actrices éducatifs-ves du territoire. Est ainsi né le GASPEO, Groupe d’Appui et de Suivi des Politiques Educatives de l’Orne. Cette instance est composée de la DSDEN, CAF, MSA, du Conseil départemental, de l’UDAF, CEMEA, Ligue de l’Enseignement, Familles Rurales, UFCV et les associations représentatives des maires de l’Orne. Le GASPEO aborde le suivi des PEDT (fonction historique du GAD) mais aussi les enjeux extrascolaires (départs en vacances, participation aux vacances apprenantes) et s’est également étendu en termes de tranche d’âge en intégrant en plus du primaire les adolescents-es.</p>
<p>Évaluation et résultats</p>	<p>Le réseau a mené durant l’été 2021 une enquête par questionnaire auprès des acteurs-rices éducatifs-ves de l’Orne pour recueillir leur retour quant à l’animation et les actions du Rez’Orne ainsi que sur leurs besoins pour construire la feuille de route 2022 du réseau.</p>
<p>Indicateurs de suivi</p>	<p>Sur la coordination départementale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fréquence des rencontres de coordination départementale (GASPEO, COTEC Rez’Orne) - nombre et diversité des participants-es - qualité des partenariats, qualité des échanges - qualité des projets collectifs portés <p>Sur les offres de formations et espaces d’échanges de pratiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - nombre de propositions - diversité et pertinence des propositions - nombre de participants-es - satisfaction des participants-es - capacité d’adaptation aux besoins des participants-es (exprimés et non exprimés)

Enseignements tirés	<ul style="list-style-type: none"> - des besoins réels d'espaces de ressourcement exprimés par les participants-es - des publics qui restent difficiles à mobiliser, en particulier les animateurs-rices vacataires et les élu.es - un besoin de rebondir après la période COVID, repartir sur un nouveau cycle de propositions - un portage inter institutionnel qui reste à consolider, dans un contexte de réorganisation récente des services de l'Etat
Contacts	<p>Arthur LEPELLETIER, SDJES Orne – arthur.lepelletier@ac-normandie.fr Didier JOSSE, CEMEA de Normandie – didier.josse@cemea-normandie.fr Mickaël BROHAN – Ligue de l'enseignement de Normandie - mickael.brohan@laliguenormandie.org</p>
Ressources	<p>Site internet avec agenda partagé/Forum/ressources thématiques/espace collaboratif. Témoignages vidéos illustrant trois démarches partenariales locales d'acteurs ornais (Argentan Intercom, CDC Pays de l'Aigle, Domfront-Tinchebray Interco), lors de la soirée départementale « (Dis)continuités éducatives » du 25 mars 2021.</p>
Commentaire	<p>Le réseau éducatif ornais, Réz'orne, est aujourd'hui dans une période charnière et travaille actuellement à faire le bilan de son fonctionnement et aux perspectives de la poursuite de ce projet.</p>

Grand Est	Appui à l'évaluation en direction des PRE
Identité	<ul style="list-style-type: none"> ● Description : l'évaluation est au cœur des politiques publiques et cherche à évaluer l'utilité sociale des programmes financés mais également leur impact. La question de l'évaluation du PRE est centrale notamment dans un contexte de "concurrence" par rapport à d'autres dispositifs mais aussi de justification de la pertinence de ces dispositifs. L'évaluation doit pouvoir consolider la coopération entre les acteurs·rices, améliorer l'offre, optimiser les modes de fonctionnement, développer des outils, repenser les finalités de la réussite éducative à l'échelle locale... ● Territoire : Région Grand Est ● Champ thématique : l'évaluation ● Groupe cible : 8 coordonnatrices de PRE de la région Grand Est (qui s'inscrivent dans une démarche volontaire)
Contexte	<p>Lors d'une réunion du réseau régional des PRE du Grand Est en 2018, les participants-es ont émis le souhait de pouvoir travailler sur la question de l'évaluation des Programmes de réussite éducative.</p> <p>Quelques PRE, réunis sous la forme d'un groupe de travail Evaluation, ont sollicité l'ORIV pour un appui à la réflexion et à la méthodologie. Cette demande a donné lieu à une première réunion d'information en 2019 et s'est poursuivie par une démarche d'appui auprès des professionnels·les du groupe de travail engagé en 2020.</p> <p>L'intervention de l'ORIV, centre ressources Politique de la ville sur le Grand Est, dans ce cadre, s'inscrit au titre de ses missions socles.</p>
Objectifs	<p>Il s'agissait d'un appui collectif dans un temps déterminé, qui a permis de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre à disposition des ressources - Animer des temps de réflexion collectifs sur la démarche évaluative - Co-élaborer des outils - Capitaliser les pratiques dans une logique d'essaimage et de mutualisation.
Mesures	<p>Cinq demi-journées réparties sur l'année 2020 – 2021 ont permis à huit PRE du Grand Est de bénéficier d'un appui méthodologique et de mener une réflexion commune pour initier une démarche évaluative. D'autres PRE ont porté un intérêt à la démarche mais n'ont pu se rendre disponibles sur les temps de travail proposés.</p> <p>Les demi-journées comprenaient à la fois des apports méthodologiques (identifier les étapes nécessaires pour avoir le même niveau de connaissance) et des temps d'échanges sur les pratiques de chacune.</p> <p>Ces échanges ont permis d'élaborer un outil commun permettant de réfléchir aux impacts du PRE sur son territoire.</p> <p>L'ORIV a proposé au groupe de travailler à une cartographie d'impacts parmi les outils permettant de qualifier et de représenter visuellement les grands impacts visés par le programme.</p> <p>L'élaboration de ce type de cartographie, utilisée aujourd'hui par de nombreux acteurs·rices, permet de travailler collectivement sur les impacts de l'action et de donner une représentation visuelle de l'ensemble de ceux-ci pour chaque cible de l'action : enfants, jeunes, familles, acteurs locaux, enseignant.es...</p> <p>Cette cartographie, réalisée au sein du groupe de travail, a été élaborée à partir de trois questionnements principaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les cibles du PRE ? - Quels sont les grands objectifs visés par le PRE ? - Quels sont les impacts observés et/ou observables ?
Acteurs impliqués	Essentiellement des coordinatrices de 8 PRE du Grand Est
Évaluation et résultats	L'arbre à impacts ou cartographie des impacts a permis de mettre en évidence le rôle d'interface et de relais que joue le PRE auprès des partenaires comme des familles et des jeunes (enfants et adolescents-es).

	<p>Il a mis en avant le rôle du PRE en terme de coordination des acteurs, le travail d'écoute et d'accompagnement des familles et des jeunes, d'explicitation des codes et modes de fonctionnement des familles et de l'école, d'une meilleure compréhension pour les familles des attentes des institutions en particulier l'école, le nécessaire lien de confiance qui doit s'établir avec les familles.</p> <p>Il a permis également d'identifier les modes de coopérations qui s'incarnent sur un territoire, les complémentarités avec les dispositifs de droit commun.</p>
Indicateurs de suivi	
Enseignements tirés	Des PRE qui réinvestissent le contenu et engagent une réflexion localement sur l'évaluation de leur dispositif.
Contacts	ORIV : Emilie ARNOULET, Directrice de projet e.arnoulet@oriv.fr
Ressources	Pour répondre à la nécessité de diffusion et de mutualisation et dans une logique d'essaimage des pratiques, un document (en cours d'élaboration) reprend l'ensemble de la réflexion menée. Ce document n'a pas la prétention de proposer un cadre de réflexion et méthodologique unique, pour autant il propose des clés pour appréhender une démarche évaluative à partir des éléments de réflexion et de méthodologie issus des différents temps de travail avec les coordinateurs·rices des PRE .
Commentaire	

Réunion	Ateliers parents-éducateurs
Identité	<ul style="list-style-type: none"> ● Description : favoriser une relation horizontale entre le ou la ou professionnel·le et les parents ● Territoire : QPV de la Possession, (plus petit QPV de France) La Possession, Réunion ● Champ thématique : soutien aux familles ● Groupe cible : les parents dont les enfants sont suivis par l'équipe du PRE
Contexte	<p>L'origine de la mise en œuvre de ces ateliers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retour des questionnaires de satisfaction 2020 à destination des parents. Une majorité d'entre eux ont sollicité des activités qui leur seraient spécifiquement destinées. - Besoin du ou de la référent·e de parcours de créer un lien de confiance avec les familles afin d'exploiter au mieux les temps d'entretien et favoriser l'échange d'informations. Les séances de supervision dont a bénéficié le ou la référent·e ont fait émerger l'idée de ce format d'atelier. - Nécessité de susciter le pouvoir d'agir des parents pour leur démontrer leurs compétences à créer des temps d'activités avec leurs enfants. <p>La volonté est de favoriser une relation horizontale entre le ou la professionnel·le et les parents. Par le passé, l'équipe a pu observer que le format de rencontre référent-parent (entretien formel) n'est pas le meilleur moyen d'établir un lien de confiance et l'aisance relationnelle nécessaire à l'alliance éducative. Le ou la professionnel·le est perçu comme un « Travailleur social » avec les stéréotypes et craintes qui y sont associées (jugement, signalement etc...), freinant potentiellement l'expression des difficultés rencontrées par les familles.</p> <p>A la vue des éléments ci-dessus, l'équipe du PRE a décidé de mettre œuvre à compter du mois d'août 2021 des ateliers Parents-référent réguliers au sein du PRE</p>
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser le lien parents-référent - Libérer la parole. - Mobiliser et remobiliser. - Provoquer l'échange entre parents - Renforcer les compétences parentales : <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser le lien de confiance - Permettre l'alliance éducative - Promulguer l'empowerment - Proposer des activités attractives <p>Proposer des activités promulguant l'accomplissement (fabrication/création)</p>
Mesures	<p>Décembre 2020 : recensement des besoins via le questionnaire de satisfaction remis aux familles.</p> <p>Juin 2021 - Août 2021 : séances de supervision (analyse de pratique) pour le référent de parcours et identification des difficultés professionnelles à établir un lien de confiance pour lui, et pour les familles à aborder leurs difficultés. Réflexions croisées sur les leviers : émergence de l'idée d'ateliers parents-référent sur le modèle de Classe passerelle.</p> <p>Atelier 1 - 26 août 2021 : Fabrication de Kayamb avec Mr HAGEN de CoopUnion</p> <p>Atelier 2 - 2 septembre 2021 : Outil pour le suivi scolaire des collégiens-nes et sensibilisation à Pronote – Animé par le référent de parcours</p> <p>Atelier 3- 16 septembre 2021 : Formation à l'auto-massage et au yoga du visage avec Mme Myriam DUPUIS (praticienne reiki/ enseignante yoga du visage/ praticienne shiatsu/ Praticienne en PNL)</p> <p>Atelier 4 - 23 septembre 2021 : Atelier Kokedama avec Maboule Nature – Mme Jessica GIBON</p> <p>Atelier 4 – 28 octobre 2021 : Fabrication de doum doum avec Mr HAGEN de Coop Union</p> <p>Atelier 5 – 04 novembre 2021 : Atelier Communication bienveillante - Association Arbre à Grandir</p> <p>Atelier 6 - 18 novembre 2021 : Atelier Communication bienveillante - Association Arbre à Grandir</p> <p>22 Novembre 2021 : transmission des questionnaires d'impact et satisfaction.</p>

	<p>Atelier 7 - 2 Décembre 2021 : Sensibilisation à la psychomotricité – Mme Cathy LOWINSKY Psychomotricienne</p> <p>Atelier 8 – 9 décembre 2021 : Atelier Communication bienveillante - Association Arbre à Grandir</p> <p>Atelier 9 – 16 décembre 2021 : Atelier Communication bienveillante - Association Arbre à Grandir</p> <p>Semaine du 27 au 30 décembre : Stage bien-être pour les parents – Myriam DUPUIS</p> <p>17 décembre : recueil et analyse des questionnaires d'impact de satisfaction.</p> <p>Janvier 2022 : programmation des ateliers 2022</p>
Acteurs impliqués	Le planning des ateliers est transmis aux partenaires accompagnant également les familles afin de les encourager à participer, ou afin d'informer des familles non accompagnées dont les besoins relèvent du PRE et qui pourraient être orientées par ce biais (AARPEJ, Département, Adultes relais etc.)
Évaluation et résultats	<p>Contrairement à certaines des idées préconçues, les familles ne viennent pas uniquement pour « consommer ». Les familles présentes s'épanouissent dans les activités parce qu'elles réalisent d'elles-mêmes des choses, parce qu'elles réussissent à répondre à un objectif, à aller au bout de l'activité jusqu'à la production de l'objet voulu. Leur épanouissement passe par leur réussite personnelle dans un projet, ici celui de créer quelque chose.</p> <p>L'atelier de « Yoga du visage / bien-être autonome » a suscité beaucoup de satisfaction et l'envie d'en apprendre plus pour pouvoir s'occuper de soi et se détendre, afin d'être plus disponible pour les enfants. Un stage d'une semaine est organisé en décembre à cet effet, à destination des parents (yoga, méditation, auto-massage, massage de l'enfant etc...)</p> <p>On a pu observer au fil des séances que les parents ont créé des liens entre eux, bien qu'ils soient différents (culture, âge, statut professionnel etc...). Ils s'organisent pour venir ensemble au PRE, se retrouvent dans le quartier, échangeant sur les derniers ateliers.</p> <p>Le premier atelier avec l'Arbre à grandir a permis d'observer que l'objectif initial, créer l'alliance éducative pour favoriser l'expression des difficultés, est pratiquement atteint. Des informations que le référent n'avait pas au bout de 9 mois d'accompagnement, lui ont été transmises, et les projets d'accompagnement évoluent déjà.</p>
Indicateurs de suivi	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement des familles sur la durée - Qualité du lien entre les parents (respect, écoute, partage) - Evolution du lien de confiance référent – parents - Épanouissement des individus dans leur rôle parental - Satisfaction des parents
Enseignements tirés	La mise en relation directe entre professionnel·les de la réussite éducative et les parents dans une dynamique d'acteurs égaux a largement facilité l'engagement des parents dans l'approche éducative de leurs enfants
Contacts	Stéphanie Turby CR-CSUR et Léna Rothé PRE de La Possession
Ressources	
Commentaire	La relation entre professionnel·les et parents est parfois biaisée par l'approche professionnelle de la réussite éducative. Les parents peuvent se sentir "exclus" d'une démarche professionnelle qu'ils ne maîtrisent pas. Cette approche d'égal à égal permet aujourd'hui de favoriser un lien de collaboration directe pour la réussite éducative.

Mayotte	Appui à la co-élaboration, l'harmonisation et la dématérialisation des outils PRE
Identité	<ul style="list-style-type: none"> ● Description : chaque année, un bilan des dispositifs de réussite éducative est présenté à l'ensemble des partenaires contribuant au PRE. Effectué sur la base d'un suivi des enfants et des adolescents pris en charge, il s'appuie sur des indicateurs (nombre d'enfants concernés, typologie des situations identifiées, nombre de familles aidées, ...) complétés localement par une évaluation de l'impact des actions menées sur l'amélioration des situations individuelles. Il ne s'agit pas de disposer simplement d'éléments sur les résultats scolaires d'un enfant mais de mesurer ses progrès, l'efficacité du projet, son efficience, la procédure, la teneur de l'intervention. A cet effet, l'aide de différents supports (fiche d'orientation, fiche de suivi, attestation de fin de prise en charge, fiche de sortie et d'évaluation, etc.) est donc essentielle pour les acteurs concernés. ● Territoire : Département de Mayotte ● Champ thématique : Réussite Éducative - outils PRE ● Groupe cible : les équipes des dispositifs PRE, l'éducation nationale, les parents, les associations, et plus largement, les acteurs et actrices de réussite éducative.
Contexte	<p>Créé le 19 juin 2019, le GIP Maoré Ouvoimoja - Centre de ressources politique de la ville et cohésion sociale de Mayotte- a débuté l'animation du réseau des équipes PRE, en novembre 2020 (Réseau des coordonnateurs·rices PRE et réseau des référents·es de parcours).</p> <p>Lors des premières réunions d'animation du réseau des référent·es de parcours, les parties prenantes ont priorisé la co-production des différents outils (fiche d'orientation, fiche de suivi, attestation de fin de prise en charge, fiche de sortie et d'évaluation, etc.) afin de mutualiser et de capitaliser les pratiques. Ces temps d'échanges ont permis de soulever les difficultés rencontrées dont les flux, le traitement, la confidentialité et l'archivage des documents papiers.</p>
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Stimuler les échanges de savoirs et de pratiques ; - Favoriser une réflexion partagée ; - Décloisonner les cultures institutionnelles et les pratiques professionnelles ; - Développer une identité commune ; - Apporter un appui méthodologique à la co construction des outils - Numériser tous les documents
Mesures	<p>L'animation du réseau est assurée par la chargée de mission politique de la ville et cohésion sociale qui organise des temps de rencontre réguliers (mensuels).</p> <p>Les modalités de mises en œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recueil et analyse des formulaires dans une démarche collective - Échanges et co-élaboration des outils en prenant en compte la réalité du terrain, les attentes, les besoins des différentes parties prenantes et les attendus des financeurs. - Mise en forme, harmonisation et dématérialisation des outils par notre chargée d'information, communication et documentation
Acteurs impliqués	<ul style="list-style-type: none"> - Les référents·es de parcours et les animatrices PRE - Les coordonnateurs·rices PRE - Les chargé·es de mission politique de la ville - Les services de l'Etat (Délégation Politique de la Ville et la Direction de l'Economie, de l'Emploi, du Travail et des Solidarités)
Évaluation et résultats	Expérimentation d'une durée d'un mois des nouveaux outils afin de les réajuster, si besoin.

Indicateurs de suivi	<p>Les réunions d'animation :</p> <ul style="list-style-type: none"> → Fréquence des réunions → Nombre, assiduité et diversité des participants-es <p>La co-élaboration des outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> → Satisfaction des participants-es → Pertinence des propositions → Qualité des échanges → Efficacité et efficacité des nouveaux formulaires <p>La dématérialisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> → Gain de temps et de productivité → Confidentialité des données → Meilleure production et meilleur traitement des flux de documents
Enseignements tirés	<p>Un réseau consolidé Une forte identité professionnelle Une volonté affirmée de coopération Une harmonisation des supports des dispositifs PRE à l'échelle départementale</p>
Contacts	<p>Faimina HALIDI - Chargée de mission Politique de la ville et cohésion sociale : faimina.halidi@gipmaore.yt Ourouwati ABDALLAH - Chargée de mission information, communication et documentation : Ounrouwati.abdallah@gipmaore.yt</p>
Ressources	<p>Site internet : https://gipmaore.yt/</p>

Hauts-de-Seine, Val d'Oise et Yvelines	<p style="text-align: center;">Journée(s) de la cohérence éducative</p>
Identité	<p>Depuis près de 10 ans, un collectif d'actrices et acteurs de l'éducation du Val d'Oise œuvre au croisement des pratiques sur le département à travers l'organisation d'une journée thématique annuelle qui, du fait de la crise sanitaire, a pris la forme de 5 webinaires.</p> <p>Cette démarche associant institutionnels et associatifs (la DSDEN 95, l'Atelier Canopé, le CLEMI, Aide & Action, la MGEN, l'AFAVO, Ecole et famille, l'AFEV, les Francas, la FCPE 95, le Centre d'information jeunesse, les Cahiers pédagogiques, la Ligue de l'Enseignement 95 et le Pôle ressources Ville et développement social) vise à réunir professionnel·les, bénévoles et parents pour partager réflexions, regards universitaires et expérimentations locales. Elle s'adresse donc à un public large engagé dans le champ de l'éducation dans le département du Val d'Oise.</p>
Contexte	<p>Cette démarche est née du constat de l'importance de mettre en dialogue les différents acteurs et actrices engagés dans le champ de l'éducation. Sont ainsi prises en compte les dimensions d'approches (scolaire, animation sociale et socioculturelle, action sociale, éducation populaire, individuelles/ collectives) et territoriales (rural/ urbain, politique de la ville) avec l'ambition d'interroger et de renforcer les pratiques.</p> <p>Il est à noter qu'en 2020-2021, le comité de pilotage de la journée de la cohérence éducative a décidé, au regard de la crise sanitaire, de mettre en place une série de webinaires en lien direct avec l'adaptation à la pandémie.</p>
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Soutenir les pratiques professionnelles - Assurer un dialogue entre acteurs·rices de l'éducation dans le département du Val d'Oise - Capitaliser démarches et réflexions
Mesures	<p>En 2020-2021, durant la crise sanitaire, la journée de la cohérence éducative s'est transformée en une série de 5 webinaires ayant fait l'objet, pour les 3 premiers, d'une capitalisation ceux-ci étant disponibles en replay</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=NKjPask14Ak&list=PLJrUeKjCxxpg1mVu_IstoRIs8qRYO5D05</p> <p>Ils ont été l'occasion de mener une réflexion sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'école d'après, - L'adaptation des pratiques et postures professionnelles, - La relation entre les parents et les structures socio-éducatives (Webinaire fortement marqué par les démarches menées dans les quartiers prioritaires d'Argenteuil, de Villiers-le-Bel et de Chanteloup-les-Vignes) - L'usage du numérique <p>Enfin, la dernière rencontre a été l'occasion de donner la parole à des enfants et des jeunes du département afin de partager leur vécu de la période.</p> <p>Au total, ces rencontres ont comptabilisé près de 230 inscriptions.</p> <p>Depuis sa création en 2012, la démarche « cohérence éducative » a permis d'aborder les sujets suivants :</p> <p>2012 : Quelles complémentarités et cohérences éducatives dans un territoire ?</p> <p>2013 : (R)accrochage scolaire : quels enjeux ?</p> <p>2014 : Climat scolaire : tous concernés !</p> <p>2015 : Construire une communauté éducative pour construire le vivre ensemble</p> <p>2016 : Réseaux sociaux : #mêmemaspaspeur !</p> <p>2017 : Esprit critique : toujours là !</p> <p>2018 : Sous l'exigence, la bienveillance !</p> <p>2019 : La communauté éducative face aux vulnérabilités</p> <p>2020-21 : Crise sanitaire : entre continuités éducatives et pratiques innovantes</p>

Acteurs impliqués	<p>Le comité de pilotage est à géométrie variable. Il est composé en 2020-2021 de : la DSDEN 95, l'Atelier Canopé, le CLEMI, Aide & Action, la MGEN, l'AFAVO, Ecole et famille, l'AFEV, les Francas, la FCPE 95, le Centre d'information jeunesse, les Cahiers pédagogiques, la Ligue de l'Enseignement 95 et le Pôle ressources Ville et développement social.</p> <p>Les rencontres mises en œuvre réunissent acteurs de l'Education nationale, des collectivités (services éducation, PRE, cités éducatives), associatifs ainsi que des parents (représentants de parents d'élèves) et toute personne intéressée par les sujets déployés.</p>
Evaluation et résultats	<p>La journée fait l'objet d'une évaluation avec le comité de pilotage et avec les participant·es de la rencontre sous la forme de questionnaires.</p> <p>L'attention est principalement portée sur les diversités des participant·es et l'équilibre entre collectivités, Education nationale, associations et autres acteurs·rices. Il est à noter qu'en 2020-2021 il a été plus compliqué de mobiliser les acteurs associatifs et des collectivités.</p> <p>Enfin, l'évaluation porte principalement sur la qualité des interventions et des interactions. En temps normal, la journée alterne entre des regards universitaires, des regards militants et le partage d'expériences menées dans le Val d'Oise et au-delà. En 2020-2021, chaque webinaire a pris une forme différente alternant ce type de propos.</p> <p>L'intérêt de se retrouver reste très présent. Cela est autant vrai au niveau du comité de pilotage qui, en plus de la conception de la journée, est l'occasion d'un partage d'information et de mise en débat de regards pluriels.</p>
Indicateurs de suivi	
Enseignements tirés	<p>En 2020 - 2021, le principal enseignement réside dans le besoin fort des professionnels à échanger sur des pratiques fortement renouvelées du fait de la crise sanitaire avec un enjeu à inventer tout en prenant de la distance.</p> <p>Il a également été très présent la question du lien : au sein des structures/ institutions, entre les différentes structures/ institutions, aux enfants/ jeunes et aux parents.</p> <p>Le besoin de partager son vécu, d'entre les vécus a été particulièrement prégnant.</p>
Contacts	<p>Aide et Action : Mathieu Cros – Responsable Recherche, Evaluation & Capitalisation mathieu.cros@aide-et-action.org</p> <p>Atelier Canope 95 : Jérôme Lucchini – Directeur Canopé 95 jerome.lucchini@reseau-canope.fr</p> <p>Francas : Caroline Bess-Priem – Directrice des Francas du Val d'Oise francas-95@orange.fr</p> <p>Pôle ressources : Benoît Romero – Chargé de mission éducation bromero.pole95@gmail.com</p>
Ressources	<p>https://www.youtube.com/watch?v=NKjPask14Ak&list=PLJrUeKjCxxpg1mVu_IstoRIs8qRYO5D05&index=1</p>
Commentaire	

Seine-Saint-Denis	La reconnaissance des droits des petites enfants comme préalable à la coopération éducative
Identité	<ul style="list-style-type: none"> ● En 2020, à l'issue du premier bilan annuel des Cités éducatives, les porteurs de projet de la Seine-Saint-Denis évoquent leurs difficultés à construire des coopérations éducatives en direction des 0-3 ans. ● Profession Banlieue, centre ressources de la Seine-Saint-Denis propose alors un temps de réflexion sur la petite enfance en direction de tous les professionnel·les de la politique de la ville.
Contexte	Les acteurs de la politique de la ville ne parviennent pas à faire de la petite enfance un sujet de coopération éducative, alors même que les acteurs s'accordent sur le fait que la lutte contre les inégalités démarre dès les premiers jours. Jusqu'à présent la question des modes de garde et de l'insertion professionnelle des parents a limité la petite enfance à une question d'insertion et de santé.
Objectifs	Il s'agit de faire débat auprès des professionnel·les sur la place des petits enfants afin de créer des coopérations éducatives basées sur le partage d'une vision commune des petits enfants, et non seulement sur la juxtaposition de dispositifs.
Mesures	Le débat porte sur les notions d'enfants citoyens, pour en faire un "sujet" des coopérations éducatives, et non pas un objet des politiques sociales et d'insertion. Sont évoqués également la parentalité et le lien entre les petits enfants et les adultes qui les accompagnent. La reconnaissance des petits enfants en tant que personnes douées de capacité entraîne une nouvelle posture professionnelle des adultes et questionne fortement leur formation. La question de classes d'âge, fondatrice pour l'organisation des actions pédagogiques et des lieux d'accueil, est également perçue très différemment. Profession Banlieue a donc lancé une série de rencontres-ateliers sous la forme d'un plaidoyer pour la reconnaissance des droits de l'enfant.
Acteurs impliqués	L'Université Paris 13, le schéma départemental Petite Enfance, l'ANSA, groupe pilote des Cités éducatives, des professionnel·les "militants" de la reconnaissance des petites enfants du monde de la culture, de l'aménagement, du jeu, des Cités éducatives constituent le noyau dur des acteurs et actrices impliqués.
Évaluation et résultats	Cette démarche de reconnaissance étant un processus, il s'agit en se fondant sur une coopération d'acteur·rices engagé·es pour la petite enfance d'insuffler une nouvelle typologie d'actions en direction des 0-3 ans dans les cités éducatives.
Indicateurs de suivi	Place des petits enfants dans les revues de projet 2022 des Cités éducatives
Enseignements tirés	Le travail sur ce thème a rapidement montré des similitudes méthodologiques avec les démarches de lutte contre l'exclusion. Il s'agit autant de déconstruire des représentations que de construire des actions. Les représentations sur l'"enfant pauvre" ou l'"enfant à protéger" conduisent à une inflation des normes et des interdits qui paralysent l'action des adultes (parents ou professionnel·les) qui les accompagnent.
Contacts	Laboratoire Expérice Paris 13 Ana Larrègle, Schéma départemental Petite Enfance
Ressources	Travaux de Pascale Garnier, Université Paris Sorbonne Nord Association Les Enfants du Jeu
Commentaire	L'action est en cours et aboutira fin 2022, début 2023.

Guyane	Médiation Sociale en Milieu Scolaire (MSMS)
Identité	<p>Description : mise en œuvre opérationnelle du dispositif national (MAE) dans le cadre d'une expérimentation locale de la médiation sociale en milieu scolaire sur les 6 communes de la Politique de la ville en Guyane. Le dispositif vise, par une action de médiation à lutter contre les violences en milieu scolaire, l'absentéisme et le décrochage, à créer du lien jeunes/familles/institutions, et à contribuer au développement des comportements citoyens.</p> <p>Au travers du dispositif qui inclue aujourd'hui 24 médiateur.rices en contrat Adulte-Relais le CRPV vise à favoriser la montée en compétences du territoire et de ses acteurs et actrices par la création d'une dynamique de réseau et la mise à disposition d'un accompagnement technique et opérationnel.</p> <p>Territoire : Guyane – 6 communes de la politique de la ville (Saint-Laurent-du-Maroni, Kourou, Macouria, Cayenne, Remire-Montjoly, Matoury) – 45 établissements scolaires dont 4 établissements bénéficiant d'un renfort MSMS.</p> <p>Champ thématique : La médiation sociale : « Processus de création et de réparation du lien social et de règlement des conflits de la vie quotidienne dans lequel un tiers impartial est indépendant tente à travers l'organisation d'échanges entre les personnes ou les institutions de les aider à améliorer une relation ou de régler un conflit qui les oppose » définition énoncée lors du Séminaire Européen organisé la DIV en 2000.</p> <p>Plusieurs champs thématiques périphériques en lien avec la médiation sociale sont abordés par ce travail : lutte contre le harcèlement, lutte contre le décrochage et l'absentéisme, lien école-famille, liaison école-collège, lien école territoire, bien vivre ensemble à l'école.</p> <p>Groupe cible : En premier lieu, le dispositif vise à intervenir en milieu scolaire et au sein des quartiers pour améliorer le climat scolaire et le bien vivre à l'école à destination des élèves et des parents dans le cadre d'un travail partenarial avec l'ensemble de la communauté éducative et les acteurs du territoire.</p> <p>En second, une des volontés du dispositif est de favoriser l'insertion professionnelle et la montée en compétences d'un public parfois éloigné de l'emploi et habitant en QPV. Au travers de son statut de médiateur, celui-ci bénéficie d'un accompagnement professionnel et de formation.</p>
Contexte	<p>Le dispositif s'inscrit dans la continuité des actions sociales conduites en Guyane depuis plusieurs années. L'expérimentation et le projet de Médiation Sociale en Milieu Scolaire tire les enseignements de deux expérimentations précédentes conduites par le CRPV : l'expérimentation locale de médiation sociale en milieu scolaire dans deux établissements entre 2015 et 2016 (Albert Londres à Saint-Laurent-du-Maroni et Paul Kapel à Cayenne) et celle de médiation sociale dans les quartiers à l'échelle intercommunale (2014-2016).</p> <p>Au regard des phénomènes persistants de violence observés dans et aux abords des différents établissements scolaires de Guyane et des remontées de terrain concernant l'action de médiation en milieu scolaire, le CRPV a été sollicité afin de conforter le dispositif dans son action. A l'initiative du préfet, les acteurs du territoire formulent la demande de montée en puissance et en compétences du dispositif. Sur la base d'un diagnostic partagé, la médiation sociale se doit de lutter contre les phénomènes identifiés de conflits, décrochage, comportement, mal-être ou de harcèlement.</p> <p>Finalement, le dispositif s'insère pleinement dans le nouveau projet de pilotage des coopérations éducatives territoriales que représente la Cité Educative. Le projet de Médiation Sociale en Milieu Scolaire est par exemple évoqué comme dispositif d'accompagnement mobilisant un partenariat et son instance de gouvernance est envisagée comme partie prenante du Comité Technique/Equipe Projet de la Cité Educative de Saint-Laurent-du-Maroni.</p>
Objectifs	<p>Comme outils d'action d'une politique publique, les objectifs du dispositif ont été formulés autour de 3 axes d'intervention :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prévenir et gérer les comportements violents, les conflits, les incivilités et le harcèlement. - Prévenir et lutter contre l'absentéisme et le décrochage par le développement de la relation école/famille/quartier. - Développer les comportements citoyens et une culture du dialogue et de la tolérance. <p>En terme d'impact, le dispositif ambitionne de :</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Poursuivre l'inscription de la question de la médiation sociale dans les réseaux professionnels - Favoriser la complémentarité entre la médiation sociale et d'autres formes d'intervention sociale - Faciliter l'accès des acteurs du territoire à des compétences et savoir-faire autour de la médiation sociale - Appuyer la montée en compétences du territoire dans le champ de la médiation sociale
Mesures	<p>L'ingénierie de projet déployée par le CRPV se structure autour de plusieurs démarches et actions.</p> <p>Mise en place du dispositif MSMS :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déploiement des activités de médiation sociale au sein des sites scolaires identifiés. Elargissement du nombre d'établissements concernés par le dispositif. - Elargissement de l'équipe de médiateurs (recrutement) <p>Gouvernance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Animation de la gouvernance : Animation de la gouvernance locale avec la mise en place d'un COPIL. 8 comités de suivi à destination des acteurs opérationnels du terrain ainsi que des représentants de la gouvernance locale afin de construire une feuille de route cohérente autour des 3 axes d'intervention du médiateur. - Evaluation de l'activité de médiation sociale : Réalisée dans un premier temps lors des 8 comités d'évaluation en fin d'année scolaire. Rédaction d'un bilan évaluatif à l'attention des partenaires. Déclinaison du dispositif national d'évaluation MEDIOS et recueil d'informations quantitatives et qualitatives issues du terrain. <p>Partenariat local : Intensification et densification du réseau partenarial local : Préfecture de Guyane, Education Nationale, DSU, CLSPD, PRE, Associations, CAF</p> <p>Réseau national :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suivi des relations avec France Médiation - Développer une collaboration forte avec l'Etat (DGOM, ANCT, CNFPT, FIPD, MEN) pour pérenniser le projet en termes de financements. <p>Suivi médiateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encadrement et suivi des activités des 24 médiateurs sociaux. - Accompagnement à la professionnalisation des médiateurs (formation, analyse de pratiques, regroupement des équipes) : Encadrement au quotidien de médiateurs, formation des 24 médiateurs ayant pour objectif de conserver le cadre qualitatif de l'expérience. - Amorcer et activation du plan de professionnalisation des médiateur.rices « Adulte-Relais » en Guyane au travers du développement d'une offre de formation garantissant la montée en compétence du territoire et la reconnaissance du métier de médiateur en Guyane. <p>Pérennisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pérennisation du dispositif (passation) : Préfiguration de la création d'une structure de médiation sociale de type post expérimentation. Instances de gouvernance mises en place pour définir le modèle juridique et économique de la structure porteuse du dispositif médiateur en milieu scolaire. - Identification d'une opportunité de lancer un Appel à Manifestation d'Intérêts pour assurer la continuité du portage par une structure associative de médiation professionnelle et à même de poursuivre le développement du dispositif.
Acteurs impliqués	<p>Les principaux acteurs de la gouvernance : le Rectorat, la Préfecture, la Collectivité Territoriale de Guyane, les communes de la politique de la ville (Saint-Laurent-du-Maroni, Kourou, Macouria, Cayenne, Remire-Montjoly, Matoury), la Communauté d'Agglomération du Centre Littoral, la CAF, France Médiation et le CRPV. Ces acteurs et actrices constituent la gouvernance (COPIL) du projet de Médiation Sociale en Milieu Scolaire, le CRPV en est le porteur de projet (2021), le ministère des Outre-Mer, la DIECCT, l'Académie de Guyane et les institutions d'Etat (ANCT, FIPD, DGOM, MEN).</p> <p>Partenaires opérationnels: représentés par les membres de la communauté éducative dépendants de l'Education Nationale d'une part (AS, principaux.les et directeur.rices</p>

	d'établissements, CPE, infirmier.ères, psychologues, APS,...) et les membres qui n'y sont pas affiliés (associations de quartiers, les DSU, PRE,...).
Évaluation et résultats	<p>Les processus d'évaluation engagés portent sur différentes échelles d'action du dispositif ainsi que sur des temporalités différentes. Ils reposent ainsi sur des méthodologies qui leur sont propres et des indicateurs de suivi différents.</p> <p>- L'évaluation locale de l'expérimentation de médiation sociale en milieu scolaire 2017-2020 : L'évaluation se base sur les données quantitatives recueillies via le logiciel de reporting MEDIOS ainsi que sur l'analyse qualitative des actions déployées au sein des sites. Ces bilans par site sont présentés aux partenaires et lors des comités de suivi. Un bilan annuel de l'ensemble des sites est partagé et validé par les membres du comité de pilotage annuel. Ils permettent d'assurer un reporting et un suivi du dispositif dans le temps et ainsi de dégager de grandes orientations stratégiques pour sa continuité.</p> <p>A titre d'exemple, les données permettent d'illustrer la couverture du dispositif sur les collèges en politique de la ville (20 collèges sur 21), la Présence Active de Proximité effectuée, la place de la médiation sociale dans la gestion de conflits et son impact sur des résolutions non-violentes de ceux-ci. Elles mettent également en lumière l'influence de la médiation sociale sur les thématiques de lutte contre le décrochage et le lien famille/école/quartier et sur la continuité éducative (notamment en contexte de crise sanitaire).</p> <p>- L'évaluation régionale : Un premier bilan évaluatif a été produit sur l'année 2017-2018. Un bilan général portant sur la période 2017-2021 est en cours de production par les équipes du CRPV.</p> <p>- L'évaluation nationale de l'utilité sociale de la médiation sociale en milieu scolaire focus Guyane : Portée par France Médiation avec l'appui du CRPV, elle est en cours de construction. Elle se structure en 3 phases : construction d'une méthodologie et qualification des impacts, enquête et analyse partagée, évaluation ciblée portant sur des enjeux d'évaluation spécifiques. Cette production sera livrée en 2022.</p>
Indicateurs de suivi	<p>L'évaluation locale se base sur les données quantitatives recueillies via le logiciel de reporting. Ces données représentent une ressource quantitative, son exploitation permet de renseigner le volume d'actions entreprises par les adultes relais, leur localisation et leur couverture sur les sites de la politique de la ville. Ces données permettent de créer un « référentiel activités » du médiateur constitué de plusieurs entrées : Présence Active de Proximité, prévention et gestion des situations conflictuelles, écoute et accompagnement, orientation, sensibilisation et projets participatifs, veille sociale territoriale et technique. Une étude d'impact (2017-2021) doit être réalisée afin de discerner les effets de ces actions et les mettre en relation avec les axes stratégiques et objectifs énoncés par la politique publique.</p> <p>L'évaluation nationale de l'utilité sociale de la médiation sociale en milieu scolaire dispose d'un protocole d'évaluation et d'une méthodologie propre. Celle-ci est réalisée par la sociologue Mme Hélène Duclos en collaboration avec la structure France Médiation.</p>
Enseignements tirés	<p>Au travers de la prise du dispositif MSMS, le CRPV a su se positionner comme un acteur facilitateur de la politique publique auprès de ses partenaires en mettant à disposition une solution d'ingénierie sociale et une programmation efficace dans le temps. Le CRPV a également eu la fonction d'animation de la gouvernance locale du dispositif en assurant la mise en place de COPIL et de COTECH. Finalement, une solution d'évaluation du dispositif est proposée afin d'assurer la validité de la démarche dans le temps et son évolution vers une autonomie du dispositif (portage post expérimentation).</p> <p>Le premier bilan de ces années est positif aussi bien sur le plan de l'implication des acteurs que sur l'impact dans le milieu scolaire. Il en ressort une forte volonté de la part de la gouvernance de voir cette expérimentation se pérenniser.</p>
Contacts	<p>Eloise MARREC – Cheffe de projet Médiation sociale Emilie AUGÉ-LARIBE - Cheffe de projet Médiation sociale Constance GRARD – Chargée de mission cellule médiation sociale</p>
Ressources	https://www.crpv-guyane.org/publication/experimentation-de-meditation-sociale-en-milieu-scolaire-msms-2017-2020/
Commentaire	

Martinique	Programme de déconstruction du modèle “bad boy”
Identité	<ul style="list-style-type: none"> ● Description : Implantée principalement dans la ville de Fort-de-France, ville capitale de Martinique, « M7 Entertainment » est une association de culture et d'éducation populaire, qui intervient au sein des établissements scolaires et des quartiers prioritaires de la Politique de la Ville. Elle a conduit une démarche de prévention des violences et des risques à destination de différents publics, visant le décryptage, puis la déconstruction de postures, attitudes et agissements pernicioeux, catégorisés sous l'appellation « Modèle Bad boy ». ● Territoire : Quartiers prioritaires de la ville de Fort-de-France en Martinique ● Champs thématiques : Prévention de la délinquance ; Prévention des conduites à risques ; Cohésion sociale ; Réussite Éducative ; égalité femme homme ● Groupe cible : Jeunes : Publics scolaires ; Jeunes des quartiers prioritaires ; Personnes éloignées des institutions et/ou en situation d'errance...
Contexte	<p>Suite à son diagnostic territorial de sécurité et de prévention de la délinquance, le CLSPD de la Ville de Fort-de-France a identifié comme l'un des enjeux majeurs de sa stratégie, la lutte contre la banalisation et la reproduction de certains codes négatifs des « cultures dites urbaines » chez les publics les plus jeunes.</p> <p>Le « modèle Bad boy » est un ensemble de représentations sociales considéré comme déviant par rapport aux règles de la société globale et valorisant une sous-culture souvent violente : un parcours délinquant, une attitude qui exige le respect par la force ou par la peur, l'argent comme valeur, une défiance envers les règles établies, et plus généralement l'autorité. Il est une combinaison de postures, d'attitudes et d'agissements.</p> <p>C'est dans ce cadre que l'association a co-construit, avec la Ville et l'Académie principalement, un programme d'actions expérimental visant le décryptage, puis la déconstruction de ce système.</p>
Objectifs	<p>Objectifs généraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permettre aux jeunes de connaître et construire un modèle identitaire différent du « modèle Bad boy » en délivrant un message et des valeurs sociales positives, tout en s'appuyant sur les mêmes codes - Préparer les jeunes publics à l'apprentissage de la vie en société, la construction d'attitudes et de comportements responsables vis-à-vis de soi, des autres et de l'environnement. <p>Objectifs stratégiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser les jeunes publics aux enjeux : <ul style="list-style-type: none"> ○ des violences à l'école et dans le quartier ; ○ de l'égalité Femmes / Hommes ; ○ de l'hypersexualisation et des conduites à risques ; ○ des conduites addictives... - Favoriser la libération de la parole sur des sujets peu abordés dans les espaces publics et privés ; - Développer l'esprit critique et le sens de discernement des jeunes ; - Transmettre des outils et des méthodologies de lecture et de compréhension des productions multimédias ; - Délivrer des messages, des codes et des valeurs sociales et culturelles positives ; - Valoriser les modèles vertueux et de réussite, et favoriser leur reproduction ; - Susciter une réflexion collective sur les responsabilités respectives de l'ensemble des parties prenantes...
Mesures	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>LEKOL LKMK « LESPRI KÔW KI MET KÔW »</u> <ul style="list-style-type: none"> - Repérage d'élèves (24) en voie de décrochage avec l'institution scolaire ou manifestant des signes de fragilités et/ou de risques ; - Ateliers de sensibilisation menés par éducateurs, psychologues, enseignants chercheurs, acteurs de la société civile, sur une période de 12 semaines : <ul style="list-style-type: none"> ○ Décryptage de productions audio-visuelles ;

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Modules de prévention thématiques ; ○ Ateliers favorisant la participation et l'échange <ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement personnalisé de remobilisation : Suivi de la cohorte sur plusieurs années scolaire. <p>2. <u>CONFERENCE LKMK 2.0</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Journée de sensibilisation en direction des scolaires sur la « culture urbaine » et ses codes particuliers : Interroger les représentations, en présence d'acteurs majeurs de la culture urbaine (artistes locaux et internationaux). <p>3. <u>COLLOQUE LKMK</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rencontre pluridisciplinaire d'échanges et de travail collectif, avec des spécialistes engagés dans la prévention de la délinquance, les parents et ceux qui participent à la diffusion des codes (médias). <p>4. <u>MIC OPEN 596</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réalisation d'une web-série autour de groupes de citoyens débattant sur des sujets de société dans les quartiers prioritaires.
Acteurs impliqués	<p>Porté par l'association M7 Entertainment, le projet a été co-construit avec la Ville de Fort-de-France, via son Cabinet et son CLSPD, pour les actions dans les quartiers, et l'Académie de Martinique, pour ce qui relevait des établissements scolaires.</p> <p>Les principaux financeurs ont été le Fonds Interministériel de Prévention de la Délinquance, la Caisse d'Allocations Familiales, puis la Fondation Orange, venue abonder le projet pour permettre sa reconduction.</p> <p>Une équipe d'intervenants a été constituée, coordonnée par le Chef de projet de l'association (éducateurs), en étroite collaboration avec les équipes éducatives des établissements, elle était composée de sociologues, éducateurs de rue, enseignants-chercheurs, professionnels d'association de prévention, artistes et acteurs engagés dans la société civile.</p> <p>Des personnalités et représentants du monde des médias ont également pris part à cette action, afin, d'une part, de les sensibiliser à la responsabilité qui les incombe, quant à la portée et au sens des messages qu'ils relaient dans leur programmation, et de leur permettre d'expliquer aux jeunes la dimension symbolique et fictive des productions audiovisuelles.</p>
Évaluation et résultats	<ul style="list-style-type: none"> - Suivi tout au long du programme. - Évaluation de fin de programme. - Suivi de la cohorte sur plusieurs années scolaires. - Temps de restitution publics organisés par l'association. Au-delà des parties prenantes et des partenaires directs du projet, ils ont été l'occasion de réunir un grand nombre d'acteurs engagés sur la prévention et la lutte contre la délinquance et dans l'accompagnement social, et de travailler sur des pistes de travail et de réflexion.
Indicateurs de suivi	<ul style="list-style-type: none"> - Suivi quantitatif : Nombre d'élèves repérés ; nombre de jeunes des quartiers (hors milieu scolaire) repérés / nombre de jeunes ayant complété le programme. Nombre d'écoles ; Nombre d'interventions quartiers. - Suivi qualitatif : Réalisation d'un film pour comparer les discours et les représentations en début et en fin de programme. Suivi de la cohorte sur plusieurs années scolaires – parcours social et scolaire. Entretien sociologique avec les jeunes suivis, les parents, les équipes pédagogiques mobilisées, les institutions associées, notamment la Ville.
Enseignement tirés	<p>Le suivi de la 1^{ère} cohorte devait se terminer sur l'année scolaire 2020-2021 – rendu difficile par la situation sanitaire.</p> <p>Cependant, les premiers résultats satisfaisants ont permis d'étendre ce programme expérimental à d'autres établissements scolaires, notamment des lycées.</p> <p>Les éléments à retenir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître et maîtriser sans juger les codes de la jeunesse. - Analyser et comprendre en quoi ces codes peuvent conduire à des comportements déviants.

	<ul style="list-style-type: none"> - Sur la base de ces mêmes éléments culturels (musique, imagerie etc.), déconstruire les codes et valoriser les valeurs sociales positives. - Suivi à la fois collectif (représentations) et individuel (lien avec l'environnement du jeune). - En matière d'évaluation : mettre en place un suivi de cohorte sur plusieurs années. Cela permet d'avoir une vision plus juste de l'impact et, parallèlement, permet des rappels au fur et à mesure de l'évolution des individus.
Contacts	<p>Association M7 ENTERTAINMENT : Laurent MOYSE, Chef de projet et Éducateur populaire m7entertainment@live.fr</p> <p>Ville de FORT-DE-FRANCE : Julie PLUTON, Chargée de Mission Politiques de Sécurité et Tranquillité Publique julie.pluton@fortdefrance.fr</p>
Ressources	<p>Reportage vidéo CRPV : https://www.youtube.com/watch?v=vyishRB0P50</p> <p>Reportage Presse : https://la1ere.francetvinfo.fr/martinique/la-reflexion-est-lancee-sur-le-phenomene-bad-boy-352428.html https://www.martinique.franceantilles.fr/regions/centre/lekol-se-lespri-ko-w-ki-met-ko-w-476940.php https://www.rci.fm/martinique/infos/Societe/La-deconstruction-du-modele-Bad-Boy</p> <p>Page Facebook de l'association : https://www.facebook.com/M7Entertainment596/</p>
Commentaire	<p>L'expérimentation socio-éducative « LEKOL LKMK » a fait l'objet d'un documentaire réalisé par le cinéaste Jean-Marc KENNENGA, qui a suivi pas à pas, pendant plus d'un an, les bénéficiaires et intervenants de cette action.</p>

<p>Ouest Occitanie</p>	<p>Accompagner les territoires et renforcer les pratiques pédagogiques pour prévenir le décrochage scolaire</p>
<p>Identité</p>	<p>Organisation de 4 forums départementaux sur la lutte contre le décrochage scolaire visant à initier/développer une dynamique locale de tous les professionnel·le·s concerné·e·s dans une approche multisectorielle afin de les soutenir dans leurs actions d'accompagnement des jeunes en situation ou en risque de décrochage scolaire.</p> <p>4 Territoires : Territoire du Gers - Grand Auch Coeur de Gascogne, (1 QPV): Territoire du Tarn-et-Garonne, Ville de Moissac, (2 QPV) : Territoire des Hautes-Pyrénées, Tarbes - Lourdes (4 QPV) : Territoire de l'Aveyron - Villefranche de Rouergue, (2 QPV)</p> <p>Champ thématique : Prévention et Lutte contre le décrochage scolaire</p> <p>Groupe cible : Sont concernés tous les professionnels des secteurs de l'éducation, du social, de la petite enfance, de la parentalité, de la protection judiciaire de la jeunesse, du secteur culturel et sportif, de la santé... tout·e professionnel·le de la communauté éducative.</p>
<p>Contexte</p>	<p>Le projet du GIP Ressources & Territoires s'inscrit dans la stratégie européenne et l'engagement national, initiée par le PON 2014-2020. Depuis 2015, le GIP R&T a réalisé un vaste programme d'intervention auprès des acteur·rice·s du territoire ex-Midi-Pyrénées sur la période 2015-2017 puis sur l'année 2018. Plus de 1000 personnes ont participé aux actions de ce programme et ont exprimé, lors des deux enquêtes évaluatives, la volonté de poursuivre le travail initié notamment avec l'appui du GIP R&T.</p> <p>Par ailleurs, R&T anime le réseau des coordonnateur·rice·s du Programme de réussite éducative - PRE - depuis 2011. Le PRE, dispositif agissant entre autres, dans le champ de la prévention du décrochage scolaire, est un acteur majeur relais, interinstitutionnel au niveau local. Aussi, R&T s'appuie sur leurs dynamiques et leurs connaissances pour réunir toutes les compétences éducatives du territoire.</p> <p>Le besoin des professionnel·le·s à travailler « ensemble » devient une nécessité voire une obligation au vu des difficultés rencontrées avec les jeunes qu'ils accompagnent mais aussi avec leurs pairs ou structures. Favoriser le décloisonnement des organisations, des services, des dispositifs, des pratiques par ces rencontres (mise en réseau et échanges de pratiques) permet de prendre la mesure de l'évolution des publics, de fédérer autour d'une même problématique et de contribuer à la résolution de problèmes qui restent communs à l'ensemble de ces professionnels.</p> <p>Les forums ont été proposés aux territoires où le nombre de jeunes en risque de décrochage scolaire est important, ou dans les zones présentant des risques sociaux de décrochage.</p> <p>Carte des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage scolaire (Education nationale - Académie de Toulouse) - 2011 : https://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/99/4/Depp-Cereq-2016-Atlas-academie-risques-sociaux-echec-scolaire-Toulouse_624994.pdf</p> <p>Ce projet s'articule donc autour d'une double approche :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● scolaire : avec le renforcement des compétences des acteur·rice·s pour développer des interactions entre l'environnement scolaire, familial et l'expérience de l'élève ; ● communautaire : les alliances éducatives ont surtout lieu au niveau du périscolaire. Le décrochage concerne toute la communauté. La responsabilité des actions à mener est partagée par tous les acteurs.
<p>Objectifs</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Développer les réflexions collectives et approfondir les pratiques professionnelles ● Favoriser les échanges inter-acteurs (mieux se connaître/se comprendre) ● Accroître la capacité des professionnels d'interagir au service des publics cibles

Acteurs impliqués	<p>Sont concernés tous les professionnels des secteurs de l'éducation, du social, de la petite enfance, de la parentalité, de la protection judiciaire de la jeunesse, du secteur culturel et sportif, de la santé... tout-e professionnel-le de la communauté éducative.</p> <p>Le Conseil régional, qui a la compétence sur le décrochage scolaire, s'est engagé sur le projet, notamment par la mobilisation des PSAD (Plateforme de Soutien et d'Appui aux Décrocheurs). Ainsi tous-tes les chargé-e-s de mission des unités territoriales se sont mobilisé-e-s et ont participé activement aux groupes de travail mis en place pour l'élaboration du forum.</p> <p>Concernant l'Education nationale : les CIO et les MLDS de tous les départements concernés se sont mobilisés également dans les groupes de travail de préparation du forum ; A noter aussi la participation active des IEN sur les Hautes Pyrénées et le Gers dans les groupes de travail ;</p> <p>La participation au forum des enseignants et CPE a été significative au regard de la période chaotique liée à la COVID. Les DSDEN ont largement mobilisé les personnels de l'EN à participer au forum.</p> <p>Le forum a été l'occasion pour la MLDS de faire connaître son rôle dans l'accompagnement des jeunes au sein de leur scolarité.</p> <p>Les acteurs locaux de la communauté éducative : une grande diversité des professionnels locaux a participé au forum : Agents de l'Etat (délégués du préfet, es DDCSPP, PJJ,..), conseils départementaux (aide sociale à l'enfance,..), Missions locales, membres élus des CLSPD, psycho thérapeute du RASED, chambres des métiers, CFA, médiateurs locaux, éducateurs, associations locales, la préparation du forum a permis de rassembler des acteurs intervenant dans tous les domaines : scolaire et périscolaire, prévention de la délinquance, insertion sociale et professionnelle, santé, accès au numérique, formation, accompagnement à la parentalité, continuité éducative, violences scolaires ou interactions, discriminations, mobilité..</p> <p>La diversité des acteurs est cependant étroitement liée aux dynamiques locales : dans un département, une forte présence du conseil départemental mais pas dans d'autres, de même pour la présence des agents de l'Etat comme pour les élus des collectivités.</p>
Évaluation et résultats	
Indicateurs de suivi	
Enseignements tirés	<p>En termes de bilan, 242 personnes ont participé sur les 4 forums. La majorité des participants ont été satisfaits de la tenue des forums, de l'organisation et du soutien technique de R&T pour les visioconférences, et de la qualité des intervenants choisis par R&T. Il a été surtout noté la surprise, positive, de la dynamique des échanges par le biais de l'outil visioconférence.</p> <p>Il a été noté aussi que la construction parfois longue du forum avec ses rebondissements dûs à la crise sanitaire, a permis paradoxalement la constitution de nouveaux groupes de travail, au niveau local, très concernés par les questions de prévention et de LCDS. Ces groupes, composés de structures d'horizons divers, institutionnelles, associatives, de formation, ont appris à mieux se connaître et mieux comprendre les champs d'actions des uns et des autres. Par conséquent, la période d'élaboration du forum, chaotique et changeante, a exacerbé les capacités d'actions et de réactions de chacun dans leur propre champ d'action. Il a montré aussi la volonté de collaboration et de coopération de ces acteurs. Il montre aussi que la prévention et la LCDS, qui est un champ d'action transversal, peut mobiliser et faire coopérer tous les acteurs de tous les secteurs concernés par ce public- jeune et famille - sur ce sujet.</p>
Contacts	<p>F. DELRIEU, chargée de mission territoriale, Ressources & Territoires fdelrieu@ressources-territoires.com 05 62 11 39 42</p>
Ressources	<p>http://www.ressources-territoires.com/dt3-decrochage-scolaire.php</p>

<p>Ouest Occitanie</p>	<p>Accompagner les territoires et renforcer les pratiques pédagogiques pour prévenir le décrochage scolaire</p>
<p>Identité</p>	<p>Organisation de 4 forums départementaux sur la lutte contre le décrochage scolaire visant à initier/développer une dynamique locale de tous les professionnel·le·s concerné·e·s dans une approche multisectorielle afin de les soutenir dans leurs actions d'accompagnement des jeunes en situation ou en risque de décrochage scolaire.</p> <p>4 Territoires : Territoire du Gers - Grand Auch Coeur de Gascogne, (1 QPV): Territoire du Tarn-et-Garonne, Ville de Moissac, (2 QPV) : Territoire des Hautes-Pyrénées, Tarbes - Lourdes (4 QPV) : Territoire de l'Aveyron - Villefranche de Rouergue, (2 QPV)</p> <p>Champ thématique : Prévention et Lutte contre le décrochage scolaire</p> <p>Groupe cible : Sont concernés tous les professionnels des secteurs de l'éducation, du social, de la petite enfance, de la parentalité, de la protection judiciaire de la jeunesse, du secteur culturel et sportif, de la santé... tout·e professionnel·le de la communauté éducative.</p>
<p>Contexte</p>	<p>Le projet du GIP Ressources & Territoires s'inscrit dans la stratégie européenne et l'engagement national, initiée par le PON 2014-2020. Depuis 2015, le GIP R&T a réalisé un vaste programme d'intervention auprès des acteur·rice·s du territoire ex-Midi-Pyrénées sur la période 2015-2017 puis sur l'année 2018. Plus de 1000 personnes ont participé aux actions de ce programme et ont exprimé, lors des deux enquêtes évaluatives, la volonté de poursuivre le travail initié notamment avec l'appui du GIP R&T.</p> <p>Par ailleurs, R&T anime le réseau des coordonnateur·rice·s du Programme de réussite éducative - PRE - depuis 2011. Le PRE, dispositif agissant entre autres, dans le champ de la prévention du décrochage scolaire, est un acteur majeur relais, interinstitutionnel au niveau local. Aussi, R&T s'appuie sur leurs dynamiques et leurs connaissances pour réunir toutes les compétences éducatives du territoire.</p> <p>Le besoin des professionnel·le·s à travailler « ensemble » devient une nécessité voire une obligation au vu des difficultés rencontrées avec les jeunes qu'ils accompagnent mais aussi avec leurs pairs ou structures. Favoriser le décloisonnement des organisations, des services, des dispositifs, des pratiques par ces rencontres (mise en réseau et échanges de pratiques) permet de prendre la mesure de l'évolution des publics, de fédérer autour d'une même problématique et de contribuer à la résolution de problèmes qui restent communs à l'ensemble de ces professionnels.</p> <p>Les forums ont été proposés aux territoires où le nombre de jeunes en risque de décrochage scolaire est important, ou dans les zones présentant des risques sociaux de décrochage.</p> <p>Carte des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage scolaire (Education nationale - Académie de Toulouse) - 2011 : https://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/99/4/Depp-Cereq-2016-Atlas-academie-risques-sociaux-echec-scolaire-Toulouse_624994.pdf</p> <p>Ce projet s'articule donc autour d'une double approche :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● scolaire : avec le renforcement des compétences des acteur·rice·s pour développer des interactions entre l'environnement scolaire, familial et l'expérience de l'élève ; ● communautaire : les alliances éducatives ont surtout lieu au niveau du périscolaire. Le décrochage concerne toute la communauté. La responsabilité des actions à mener est partagée par tous les acteurs.
<p>Objectifs</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Développer les réflexions collectives et approfondir les pratiques professionnelles ● Favoriser les échanges inter-acteurs (mieux se connaître/se comprendre) ● Accroître la capacité des professionnels d'interagir au service des publics cibles
<p>Commentaire</p>	

<p>Essonne, Seine-et- Marne et Val- de-Marne</p>	<p align="center">Cycle d'ateliers coopératifs : Prévenir le décrochage scolaire en Essonne</p>
<p>Identité</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Description : Agir pour la réduction du “décrochage scolaire” ne peut pas se faire seul.e. Un tel sujet, par sa complexité, invite au développement de coopérations entre les acteur.rice.s éducatif.ve.s du territoire. Ressources Urbaines et La Fonda ont travaillé en partenariat pour proposer un cycle de neuf ateliers visant à faire émerger une démarche d’impact collectif au sein d’une communauté d’action pour prévenir le décrochage scolaire en Essonne. ● Territoire : Essonne (91) ● Champ thématique : prévention du décrochage scolaire ● Groupe cible : Acteur.rice.s du département mobilisé.e.s sur la prévention du décrochage scolaire
<p>Contexte</p>	<p>Le décrochage est un processus qui conduit chaque année des jeunes à quitter le système de formation initiale sans avoir obtenu une qualification équivalente au baccalauréat ou un diplôme à finalité professionnelle, de type certificat d’aptitude professionnelle (CAP)⁵. Depuis une dizaine d’années, les efforts nationaux ont permis de réduire le taux annuel de sortants sans diplôme a de 3 points entre 2011 et 2015⁶ pour atteindre 13 % et le taux de sortants de précoces de 2,4 points en 10 ans pour passer en dessous des 9 % en 2016⁷. Pour autant le décrochage n’a pas disparu, quelque 100 000 jeunes sortent encore du système éducatif⁸ sans diplôme en France.</p> <p>En 2020, les impacts de la crise sanitaire et de sa gestion ont rendu encore plus prégnants, et ont pu révéler sous un jour nouveau, les enjeux liés à la continuité et à la réussite éducative dans les quartiers populaires.</p> <p>La lutte contre le décrochage scolaire est aujourd’hui encore une priorité nationale et un enjeu dans le cadre de la « Stratégie Europe 2020 » visant à ce que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société.</p> <p>Ressources Urbaines (ex-CRPVE) a mené en 2019 des travaux autour de la prévention du décrochage scolaire en Essonne. Ce travail a permis d’une part d’établir une première cartographie des acteur.rice.s engagé.e.s sur le territoire pour prévenir le décrochage scolaire des élèves et d’autre part d’identifier des enjeux partagés sur le département.</p> <p>Parallèlement à ces travaux, les CRPV franciliens ont réalisé en partenariat avec l’association la Fonda, un cycle de 3 ateliers « mesurer l’impact des coopérations éducatives » déployé durant l’année 2020. Ces rencontres ont été l’occasion de proposer aux acteurs éducatifs des territoires, des méthodes et outils de développement des coopérations.</p> <p>C’est dans la continuité de ces travaux qu’a émergé l’intention de mettre en place un cycle</p>

⁵ A partir de la définition proposée par le ministère de l’éducation nationale, de la jeunesse et des sports. <https://eduscol.education.fr/891/enjeux-et-objectifs-de-la-lutte-contre-le-decrochage>

⁶ D’après les données de la DEPP-INSEE, présentées dans le rapport du Conseil national d’évaluation du système scolaire (Cnesco), *Conférence de comparaisons internationales Dossier de synthèse “comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ?”*, 9 & 10 novembre 2017; <http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/indicateurs/>
Le taux de sortants sans diplôme, outre celui du brevet, des jeunes de plus de 15 ans est un indicateur de flux. Il indique le nombre de jeunes ayant décrochés chaque année du système scolaire. Pour éviter les biais d’échantillonnage, il est nécessaire d’utiliser trois années consécutives d’enquêtes Emploi Insee. Ces jeunes sortants peuvent quitter le système éducatif à différents niveaux, du collège aux classes terminales des lycées. Cet indicateur comporte un biais, celui de ne pas prendre en considération d’éventuelles reprises de formation qualifiante. Toutefois ce biais est limité par la faiblesse du nombre de reprises de formation qualifiante par les jeunes ayant décroché au secondaire.

⁷ D’après les données de la DEPP-INSEE, présentées dans le rapport du Cnesco *Op.cit.*. Le taux de sortants précoces mesure, parmi les 18-24 ans, la part de ceux « qui n’ont pas suivi de formation au cours des quatre dernières semaines et ne sont pas diplômés ou au plus du diplôme national du brevet » (RERS, 2017). Il s’agit d’un indicateur de stock, sensible à la fois aux actions de prévention et de remédiation. C’est cet indicateur qui sert de base aux objectifs Europe 2020 pour EUROSTAT.

⁸ Cnesco, *op. cit.*

	d'ateliers dédié à la mise en place de coopération entre les acteurs du département mobilisée pour prévenir le décrochage scolaire en Essonne.
Objectifs	<p>La problématique du décrochage scolaire, par sa complexité, dépasse le champ d'action des acteur.rice.s isolé.e.s. Afin de pouvoir agir au mieux sur les causes et les facteurs du décrochage scolaire, les acteur.rice.s du territoire mobilisés dans la lutte contre le décrochage scolaire sont amenés à travailler collectivement.</p> <p>Afin de les accompagner, Ressources Urbaines et la Fonda ont proposé la mise en place d'un cycle de 9 ateliers dans l'objectif d'initier une démarche d'impact collectif.</p> <p>La stratégie d'impact collectif a été théorisée et documentée par une série d'articles issus de la <i>Stanford Social Innovation Review</i>. Elle défend le principe selon lequel, pour répondre au mieux à des enjeux complexes car multifactoriels, plutôt que de maximiser l'impact d'une structure isolée, il est préférable d'entraîner la convergence d'actions existantes, avec une approche systémique. Une stratégie d'impact collectif peut être portée par une communauté d'action, soit un "groupe d'acteurs qui décident ensemble de mener une action déterminée et qui se donnent pour mener cette action les moyens de mesurer ce qu'ils font". Une telle démarche suppose de la méthode pour organiser le rapprochement entre les acteurs autour d'objectifs partagés. e L'article « Canaliser le changement : Comment réussir l'impact collectif » publié dans la <i>Stanford Social Innovation Review</i> parue en 2012 désignent 5 conditions à l'impact collectif :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Plan d'action commun</i> : Tous les participants partagent la même vision du changement, y compris une même analyse du problème et une approche commune pour la résolution de celui-ci par des actions concertées. 2. <i>Système d'évaluation commun</i> : Recueillir des informations et évaluer de manière régulière les résultats de tous les participants permet de s'assurer que les efforts restent synchronisés, et que les participants assument leurs responsabilités mutuelles. 3. <i>Des actions se soutenant mutuellement</i> : Les activités des participants doivent être différenciées, tout en restant coordonnées par un plan d'action mutuellement renforcé. 4. <i>Communication permanente</i> : Il est nécessaire d'établir une communication régulière et ouverte entre les nombreux acteurs pour l'établissement de relations de confiance, le renforcement mutuel des objectifs et la création d'une motivation commune. 5. <i>Structure de soutien pour orchestrer le travail du groupe</i> : Pour créer et gérer l'impact collectif, il est nécessaire d'avoir une ou plusieurs structures distinctes dotées d'un personnel aux compétences diversifiées et très spécifiques, servant de colonne vertébrale à toute l'initiative et coordonnant les activités de toutes les organisations et agences participantes. <p>Ce cycle d'atelier a ainsi pour objectif la réalisation de ces 5 conditions au sein du réseau d'acteur.rice.s impliqué.e.s dans la prévention scolaire en Essonne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La définition d'une vision et d'objectifs partagés - La mise en place d'un système d'évaluation commun - La coordination des actions des différents acteurs - Le maintien d'une communication régulière entre les acteurs - La constitution d'une structure de soutien à l'action collective.
Mesures	<p>Afin de mettre en œuvre la démarche d'impact collectif, différentes étapes ont été identifiées, également issues de l'article "Canaliser le changement" :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Déclencher l'action (Délimiter le sujet de préoccupation commun et un horizon de transformation) 2. Organiser la stratégie d'impact collectif (Déterminer le dispositif d'évaluation, gouvernance, fixer une feuille de route) 3. Animer la stratégie d'impact collectif (Communication entre les parties prenantes, collecte et analyse des données pour l'évaluation) <p>Le cycle d'ateliers s'organise ainsi autour des deux premières grandes étapes (déclencher l'action et l'organiser). L'animation de la stratégie d'impact découlant du maintien, au-delà</p>

	<p>des ateliers, du travail initié. La deuxième étape doit cependant permettre de stabiliser les outils permettant l'animation de la communauté d'actions sur la durée. Les étapes de déclenchement de l'action et d'organisation de la stratégie d'impact collectif ont ainsi été décomposées en huit ateliers d'une demi-journée (avec un neuvième atelier ajouté et une restitution publique).</p> <p><u>Déclencher l'action :</u></p> <p>Atelier 1 : Lancement (<i>Mardi 2 Mars 2020</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation de la cartographie des acteurs créée en 2018 et 2019 par le CRPVE et ses partenaires. - Identification des acteurs présents en fonction du champ d'intervention et temps d'interconnaissance - Identification des premiers enjeux prioritaires <p>Atelier 2 : Exploration prospective (<i>Mardi 6 Avril</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définition des tendances prioritaires concernant la prévention du décrochage scolaire en Essonne - Formulation d'un futur souhaitable - Formulation des enjeux prioritaires et de leur déclinaison en questions essentielles <p>Atelier 3 : Cartographie des acteurs et des actions (<i>Mardi 4 Mai</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Validation des questions essentielles - Cartographie des acteur.rice.s et des actions (en fonction des questions essentielles) <p>Atelier 4 : Coopération inter-acteurs : représentations et enjeu (<i>Mardi 1er Juin</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finalisation de la cartographie des acteur.rice.s, des interactions existantes et à créer, pour chaque question essentielle. - Partage des représentations sur la coopération - Renforcement de la cohésion de groupe <p>En raison de la crise sanitaire, ces premiers ateliers ont eu lieu par visioconférence et ont demandé aux participants de se familiariser avec l'outil de travail collectif en ligne Miro. Des ateliers de formation à l'outil ont été proposés en supplément du cycle d'atelier.</p> <p><u>Organiser l'action :</u></p> <p>Atelier 5 : Charte du Projet (<i>Mardi 14 septembre</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reprise de contact après la pause estivale et dynamique de groupe - Renforcement de la cohésion de groupe - Clarification des actions menées par chaque structure - Construire un référentiel commun à la communauté d'action (la charte) <p>Atelier 6 : Dispositif d'évaluation (<i>Mardi 12 Octobre</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consolidation de la charte de la communauté d'action - Partage des représentations sur l'évaluation <p>Atelier 7 : Dispositif d'évaluation (<i>Mardi 16 Novembre</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposition de repères sur l'évaluation et ses enjeux - Proposition d'une approche de l'évaluation par la chaîne de valeur (mettre en capacité les participants de présenter la création de valeur sociale que leurs activités permettent) - Première étape de l'élaboration du dispositif d'évaluation (définition des objectifs de transformation) <p>[A venir] Atelier 8 : Cartographie de l'écosystème par les chaînes de valeur (<i>Janvier 2022</i>)</p> <p>[A venir] Atelier 9 : Feuille de route (<i>Février 2022</i>)</p> <p>[A venir] Restitution publique (<i>Avril 2022</i>)</p> <p>Afin de s'adapter au mieux aux besoins des participants, le contenu des ateliers a été défini dans les grands axes mais a été adapté chemin faisant, au rythme du groupe et en fonction des contraintes. Le travail par visioconférence a notamment conduit à modifier l'organisation initialement prévue en journée vers une planification en ½ journée, moins contraignante au regard des emplois du temps chargés des participants.)</p>
<p>Acteurs impliqués</p>	<p>Le cycle est organisé en partenariat par La Fonda et Ressources Urbaines. L'association la Fonda a pour mission avec son programme Faire ensemble 2030 d'éclairer et d'outiller les coopérations entre acteurs de l'intérêt général. Son expertise a permis la construction du programme du cycle. La préparation de l'animation, l'animation et la capitalisation des ateliers est assurée par les deux structures (2 personnes mobilisées dans chacune des</p>

	<p>structures) à partir d'échange en visio pour la préparation (a minima une visio de 2h avant l'atelier) et en aval des ateliers (un point en visio de 2h après atelier et travail de capitalisation par tâches individuelles puis repris collectivement).</p> <p>L'atelier s'adresse à l'ensemble des acteur.rice.s éducatif.ve.s impliqué.e.s dans la prévention du décrochage scolaire en Essonne (communication aux différents acteurs à partir des listes de mail de Ressources Urbaines et communication numérique (sites internets, LinkedIn).</p> <p>Une trentaine de personnes se sont mobilisées à au moins un atelier. La communauté d'action s'est stabilisée à partir d'un "noyau dur" présent à la majorité des ateliers d'une quinzaine de personnes.</p> <p>Participant.e.s de la communauté d'action par type de structures :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Education Nationale : 2 <i>1 coordinatrice MLDS / 1 coordinatrice REP</i> ● Collectivité territoriale : 5 <i>1 responsable du service de médiation persévérance / Espace animation jeunesse (1 animateur) / Centre social (1 directrice adjointe) / 1 coordinateur jeunesse CLAS/ 1 référente parcours Réussite éducative</i> ● Associations : 10 <i>Time S'Cool (Présidente) / Sous tous les toits du monde (1 médiateur) / APES (1 coordinatrice) / Mamans sans frontière (présidente) / Association Savoir-être à l'école (1 responsable pédagogique et développement) / Associations des familles Verrières le Buisson (1 animatrice du soutien scolaire) / Voisin Malin (1 manager) / Le Collège alternatif de Givery (Directrice) / Adogriculture Bio (Présidente).</i> <p>Un engagement réciproque a été formulé lors des premières séances. Il s'agit pour Ressources Urbaines et la Fonda de proposer à l'issue de chaque atelier des outils pour permettre aux participant.e.s de s'en emparer. Ressources Urbaines et la Fonda proposent des comptes rendus et méthodes appropriables à l'issue de chaque séance, en veillant à ce qu'ils répondent aux attentes et aident les participants à mieux structurer des démarches en coopération pour renforcer collectivement leur impact.</p> <p>En échange, ces derniers s'engagent à les expérimenter sur le terrain et faire parvenir leurs retours d'expérience au fil de l'eau. Ils peuvent faire part librement de leurs difficultés ou signaler s'ils ne sont pas parvenus à mettre en œuvre les outils proposés, pour que les organisateurs puissent en retour les améliorer et faire en sorte qu'ils soient le plus appropriable par la suite.</p>
<p>Évaluation et résultats</p>	<p>Le travail d'évaluation est en cours d'élaboration. La réalisation d'une monographie par La Fonda est prévue à la fin du cycle. Voici quelques éléments du point d'étape du cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mobilisation des acteur.rice.s en nombre de participant.e.s : Atelier 1 : 33 / Atelier 2 : 24 / Atelier 3 : 24 / Atelier 4 : 15 / Atelier 5 : 9 / Atelier 6 : 13 / Atelier 7 : 7 (cette plus faible participation s'explique par des agendas de fin d'année donnant peu de place. Les personnes non présentes ont excusées leur absence. Il est cependant apparu comme plus judicieux de déplacer l'atelier 8, initialement prévu le 7 décembre à une date en janvier et possible impact du passage du distanciel au présentiel). ● Résultats attendus par public : Au bénéfice des professionnel.le.s agissant dans la prévention du décrochage scolaire, le projet devra permettre d'améliorer les méthodes et façons de faire ensemble et permettre leur montée en compétences sur les questions de coopération. <i>[Réalisation d'un questionnaire en fin de cycle afin de pouvoir identifier les apprentissages qui ont été les plus utiles, ceux qui arrivent à être mobilisés dans le travail quotidien.]</i> → Application de règles claires pour une écoute respectueuse et bienveillante → Pendant les ateliers, mobilisation de plusieurs formats d'animation visant à une bonne appropriation des apprentissages. → Mise en pratique du travail de production collective a chaque atelier.

- Capitalisation des productions de l'atelier systématique et mobilisation de ces éléments dans les ateliers suivants. Progression étape par étape en consolidant à chaque atelier les acquis des ateliers précédents.
- Mise à disposition d'outils et guide sur les questions de coopération.

Au bénéfice des jeunes, le projet devra permettre d'améliorer les réponses apportées pour prévenir le décrochage scolaire en assurant une meilleure coordination des actions.

- Mise en relations des professionnel.le.s pour la mise en place de coopération locale pour une meilleure coordination des actions
- Mise en avant de priorités (par question essentielle) permettant d'orienter l'action
- Constitution d'un outil d'évaluation comme soutien au développement et pilotage des actions sur les territoires *[en cours]*.

Le projet participe au développement des structures organisatrices en leur permettant de progresser dans leurs méthodes d'accompagnement d'impact collectif.

- Les apprentissages de cet atelier seront mobilisés pour l'élaboration par la Fonda d'un guide méthodologique du Faire ensemble.
- Le partenariat entre les deux structures organisatrices a permis un échange de compétences.

- Suivi de la mise en œuvre des conditions de l'impact collectif.

Objectif 1 : définition d'une vision et d'objectifs partagés :

Action 1.1 : Formulation de questions essentielles partagées.

- Action réalisée. A partir des tendances sur le territoire, 4 questions prioritaires et validées collectivement.

Action 1.2 : Elaboration collective d'une charte.

- réalisée à partir d'une première capitalisation des éléments d'échange puis remise en discussion par le collectif. Groupe très investi dans ce travail -difficile à tenir dans le temps imparti-

Adoption de la charte par les membres de la communauté d'action : à finaliser. Mise au vote de l'adoption de la charte prévue à l'atelier 8 (janvier 2022).

Point de vigilance : volonté à chaque relecture de faire quelques modifications, réussir à arrêter le travail de réécriture de la charte.

Objectif 2 : La mise en place d'un système d'évaluation commun :

Action 2.1 : réalisation d'un référentiel d'évaluation

- *en cours de réalisation*. Etape 1 de présentation de l'évaluation par chaîne de valeurs réalisée et travail initié de définition des objectifs par items (jeunes et familles/ territoire/ structure). Évolution de la programmation du cycle pour laisser un temps de travail à partir d'un cas concret [besoin formulé d'un approche pratique et concrète de l'évaluation].

Objectif 3 : La coordination des actions des différents acteurs

Action 3.1 : réalisation d'un plan d'action au sein desquels chaque structure a un rôle spécifique (prévue en fin de cycle)

- Étape de clarification des actions de chaque structure en lien aux questions essentielles.

Action 3.2 : Création d'un répertoire

Objectif 4 : Le maintien d'une communication régulière entre les acteurs

Action 4.1 : Organisation du cycle sur temps long et a interval régulier

- Régularité des ateliers : a permis un temps d'échange mensuel tout au long de l'année. Se pose la question de la continuité de temps d'échange au-delà du cycle.

Action 4.2 : Développer l'interconnaissance

- de nombreux temps ont été dédié à l'interconnaissance des acteurs et à la création d'une dynamique de groupe qui a permis une très bonne entente dans le groupe.

Action 4.3 : Mise à disposition d'outils partagés

- un drive a été mis a disposition du groupe afin de partager les documents de travail (répertoire et présentation des structures).

	<p>Objectif 5 : La constitution d'une structure de soutien à l'action collective. Ressources Urbaines et la Fonda ont assuré, pendant l'année, la mobilisation du groupe. La question de l'après se posera en fin de cycle.</p>
<p>Enseignements tirés</p>	<p>Les apports du cycle, parce qu'il repose pour une partie sur l'apport d'outils et de méthodes pour l'émergence de coopérations, sont mobilisables pour de nombreuses autres problématiques que celle du décrochage scolaire. L'impact collectif s'adresse à toute action d'intérêt générale justifiant de la mobilisation d'acteurs diversifié.e.s.</p> <p>Voici quelques réflexions sur le développement du cycle.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelle représentativité de la diversité des structures mobilisées sur la problématique est nécessaire pour l'impact collectif ? Dans notre cas, un certain nombre d'acteur.rice.s (ici par exemple : éducation nationale, entreprises, financeurs) plus difficile à mobiliser. La reconnaissance de la communauté d'action qui a émergé pendant le cycle apparaît comme un objectif pour la suite de l'atelier, afin d'ouvrir le dialogue avec ces différents acteur.rice.s non présent.e.s. Le choix a ainsi été fait de finir ce cycle par un temps de restitution public visant à rendre visible l'important travail produit. ▪ Des questions sur l'après. Comment valoriser et soutenir la communauté d'action après le cycle ? ▪ Travailler collectivement prend du temps ! Importance de prendre en compte ces temporalités et de valoriser régulièrement ce qui émerge de ces temps communs. De plus, ici, un groupe avec très peu de friction. Mais il apparaît comme important d'assumer que le désaccord fait partie de la coopération (il ne doit pas être évité mais résolu). ▪ Il apparaît que les participants ont besoin de cas concrets pour mieux cerner le travail d'évaluation. Il aurait pu être intéressant de mettre en place, dès le début de l'atelier, une proposition d'évaluation du cycle d'atelier. Une telle approche permettrait de suivre plus précisément, tout au long du cycle et avec les participants, la réalisation des objectifs. Ce travail d'évaluation du cycle d'atelier pourrait faciliter l'appropriation des méthodes évaluatives par les bénéficiaires de l'action. ▪ Réflexion sur l'échelle la plus pertinente pour la mise en œuvre de l'impact collectif. Importance d'un travail par bassin de coopération qui s'inscrit dans la proximité. Le répertoire proposé en conclusion de l'atelier sera organisé par territoire de déploiement des actions. Le sujet du territoire rentre également en compte en termes de déplacement des acteur.rice.s pour se joindre à l'atelier. ▪ Réflexion sur l'obtention pour les participants d'un mandat clair de leur structure pour participer à la démarche. Au-delà de la participation, le principe du cycle d'atelier est de prendre part à la structuration d'une communauté d'action, ce qui suppose un engagement des structures qui prennent part à la démarche. <p>Mais surtout, ce cycle a permis l'émergence d'un groupe soudé. C'est un plaisir de travailler sur un tel projet.</p>
<p>Contacts</p>	<p>La Fonda :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bastien Engelbach, coordinateur des programmes; bastien.engelbach@fonda.asso.fr - Hannah Olivetti, chargée de mission Faire Ensemble 2030; hannah.olivetti@fonda.asso.fr <p>Ressources Urbaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Laura Kossi, directrice; laura.kossi@ressourcesurbaines.org - Capucine Claudet, chargée de mission Cités éducatives; capucine.claudet@ressourcesurbaines.org
<p>Ressources</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Article « Canaliser le changement : Comment réussir l'impact collectif » publié dans la Stanford Social Innovation Review, parue en 2012. https://dynamocollectivo.com/wp-content/uploads/2014/07/Canaliser_le_changement.pdf - Capitalisation de la journée #1 "mesurer l'impact des coopérations éducatives" du 10 mars 2020. https://ressources-urbaines.org/production/capitalisation-de-la-

	<p>journee1-du-10-mars-2020-mesurer-limpact-des-cooperations-educatives/</p> <ul style="list-style-type: none">- Synthèse du cycle de qualification “mesurer l’impact des coopérations éducatives”, CRPV franciliens et La Fonda. https://ressources-urbaines.org/production/synthese-du-cycle-de-qualification-mesurer-limpact-des-cooperations-educatives/- Faire Ensemble 2030 : fiches projets en coopération, La Fonda. https://fonda.asso.fr/ressources/faire-ensemble-2030-fiches-projets-en-cooperation
--	---

Bourgogne-Franche-Comté	Pôle Emploi : un partenaire pour les collèges et lycées de la Cité Educative de Planoise
Identité	<ul style="list-style-type: none"> • Description : Dans le cadre de la Cité Educative de Planoise (Doubs-25), Pole Emploi mobilise une Conseillère en Evaluation Professionnelle pour intervenir auprès des collégiens et lycéens afin de les sensibiliser aux normes du monde du travail et pour les faire réfléchir à leurs parcours professionnels • Territoire : Cité Educative de Planoise (Doubs-25) • Champ thématique : Orientation et insertion professionnelle des collégiens et lycéens • Groupe cible : les destinataires de l'action sont les collèges et lycées de la Cité Educative de Planoise
Contexte	<p>Le diagnostic préalable à la labélisation Cité Educative a mis en lumière plusieurs besoins :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implication des parents = développer confiance parents / institutions / partenaires / réseaux + mieux expliciter liens entre apprentissages scolaires et réussite professionnelle - Mettre en place un groupe de travail : le principal de collège Diderot s'en charge (psychologue de l'Education Nationale, référent école entreprise, anciens élèves...). - Travailler sur les filières : méconnaissance des métiers, possibilités de mobilité, éviter les filières non choisies - Développer les compétences d'orientation : partir des compétences des élèves et non des filières (savoirs-être = des compétences à part entière de la 6ème à la terminale => sur des temps dédiés, avec des professeurs volontaires...) - Travailler avec Pôle Emploi sur un parcours avenir : travail sur la connaissance de soi.
Objectifs	Réunir les partenaires éducatifs et de l'insertion socio-professionnelle autour de la valeur du travail et du sens de sa « coopération au monde » dès l'adolescence : « <i>Qu'est ce qui me donne envie de travailler ?</i> »
Mesures	<p>Les coopérations entre Pole Emploi et les acteurs de la Cité Educative de Planoise s'articulent autour d'un parcours de prise en charge par classe sur plusieurs séquences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Séquence 1 : Pourquoi travailler ? - Séquence 2 : Agir / Se responsabiliser - Séquence 3 : Qualités et Compétences - Séquence 4 : Le bouquet des Intelligences (ou intelligences multiples)
Acteurs impliqués	Les collèges et lycées du réseau REP+
Évaluation et résultats	<p>Environ 400 jeunes ont vécu au moins une séquence de travail.</p> <p>L'intérêt des collégiens pour le monde du travail est réel, et mérite d'être soutenu et entretenu avant même le stage découverte de 3°, pour donner du sens à leur scolarité et se fixer des objectifs.</p>
Contacts	Nathalie CORBET, Conseillère en Evolution Professionnelle