

Le contexte de la politique publique d'éducation en France est depuis 20 ans borné par le champ de la politique de la ville et celui de l'éducation prioritaire.

Un recadrage s'opère quant aux territoires ou structures ciblés, les textes définissent un nouveau cadre de cohérence pour la mise en œuvre de politiques de solidarité

Le projet éducatif territorial : un acquis

02 - les projets éducatifs - pdv – www.david-documents.fr

La notion de projet éducatif territorial semble aujourd'hui acquise : qu'il soit à l'initiative des collectivités territoriales et antérieurs à la mise en place des contrats éducatifs locaux (CEL), ou s'inscrivant dans la logique des politiques territorialisées à l'initiative de l'Etat suite à la mise en place des CEL puis des PEL. De plus en plus nombreuses sont les collectivités soucieuses d'une mise en cohérence des dispositifs et des acteurs de l'éducation sur leur territoire, et donc demandeuses d'un projet éducatif global

Quelques indices témoignent de cette dynamique :

- des Contrats Educatifs Locaux (CEL) devenus Projets Educatifs Locaux (PEL) se transforment peu à peu en politiques éducatives de territoire : au-delà de la tranche d'âge fixée par le CEL (3 – 16 ans), en visant plus largement un continuum des âges, dans un souci d'insertion sociale et professionnelle... ;
- des collectivités qui n'ont pas voulu s'engager dans la contractualisation CEL pour des raisons politiques s'engagent néanmoins dans le même sens ;
- d'autres niveaux de collectivités (Département, Région) se saisissent aussi de la question éducative au-delà de leurs simples responsabilités de financeurs (Collèges – Lycées)
- et malgré les restrictions financières, il n'y a pas d'abandon de la majorité des collectivités sur le sujet, tant la question éducative apparaît un enjeu d'avenir et répond à une demande sociale forte.

Proposition de définition :

Le projet éducatif local (PEL) est le cadre formalisé, écrit, au sein duquel les acteurs qui interviennent dans le domaine de l'éducation sur un même territoire, s'inscrivent pour exercer leurs missions et leurs responsabilités, de façon conjointe, cohérente et coordonnée, autour d'objectifs communs, en direction et au bénéfice des enfants et des jeunes, pour leur développement, leur réussite et leur intégration dans la société et dans l'environnement local au sein desquels ils vivent.

Il fixe les principes selon lesquels s'articulent et se coordonnent la politique éducative de la commune (la politique éducative locale) et celles des autres acteurs (éducation nationale, départements, régions, associations...)

Il est la ligne directrice des actions des différents acteurs internes.

Il sert de référence aux contrats passés entre la commune et ses partenaires (en particulier État, CAF, association) pour la mise en place et le financement de dispositifs ou d'actions éducatives.

De la politique de la ville au plan de cohésion sociale : rupture et/ou continuité ?

Trois caractéristiques importantes pour décrire la politique de la ville (PDV) et en contextualiser les évolutions en cours :

- **L'approche française**
- **La durée de vie du dispositif**
- **La question de la structuration de cette politique publique**

L'approche française en matière de PDV comme en matière d'éducation prioritaire et plus généralement de politique de solidarité se caractérise par la prégnance du territorial et de l'urbain ainsi qu'en atteste la dénomination des programmes « habitat et vie sociale » « développement social des quartiers » dans lesquels la PDV trouve ses racines à la fin des années 70 et l'inscription de cette politique dans une logique de zonage (DSQ, ZEP, ZUS...).

« partir du local, du terrain ».

A ses débuts la PDV était une politique expérimentale, temporaire et dérogatoire qui concernait des territoires limités selon une logique très proche de celle qui a prévalu lors de la création en 1982 des Zones d'Education Prioritaire par le ministère de l'éducation nationale (Alain Savary).

« faire plus pour ceux qui ont moins »

La PDV est une politique interministérielle en charge de « définir, animer et coordonner les politiques relevant de la responsabilité de l'Etat destinées à favoriser la solidarité sociale en ville, à lutter contre l'insalubrité et à développer l'innovation pour améliorer le cadre de vie urbaine »(1984) et animée par une délégation interministérielle à la ville.

Puis la PDV a étendu ses territoires d'intervention de manière à prendre en compte des territoires en difficulté de plus en plus nombreux et permettant d'expérimenter de nouvelles modalités d'intervention publique et d'amplificateur des politiques publiques de droit commun pour ne devenir au final qu'une politique de substitution qui s'est définitivement installée dans le paysage des politiques publiques).

« un mode d'intervention, et des financements transversaux ».

Le développement de cette politique est important :

1981	22 quartiers	CNDSQ
1983	116	Banlieue 89
1989	296	DSQ
1996	750 ZUS	Pacte de relance pour la ville
2000	1350 au sein de 247 CV	XIIème plan
2003	1450	Programme de rénovation urbaine

Les zones urbaines sensibles (ZUS) sont délimitées en 1996 (700 ZUS [ZRU et ZFU]¹ sont définies par rapport au déséquilibre existant entre emplois et habitats. On compte aujourd'hui 751 ZUS.

Dans sa conception initiale, la politique des ZEP était expérimentale et s'appuyait – y compris pour l'attribution de moyens spécifiques – sur le concept et la méthodologie de projet.

La circulaire interministérielle du 3 décembre 1999 relative à la « préparation et au suivi du volet éducation des contrats de ville » met la question de l'éducation au cœur des contrats de ville, soulignant au passage la nécessité de mobiliser tous les acteurs pour construire un projet éducatif qui permette à tous les jeunes de trouver leur voie de réussite et fait du CEL le volet éducatif des contrats de ville.

¹ Les zones de redynamisation urbaine (ZRU) et les zones franches urbaines (ZFU)

Nous constatons qu'en dépit de tous les efforts consentis tant par l'Etat que par les collectivités territoriales et les différents opérateurs publics ou associatifs :

- Les écarts entre les territoires et les populations de la géographie prioritaire et les autres territoires n'ont pu être significativement réduits.
- La segmentation de l'action publique demeure avec une multiplicité de dispositifs (CE, CEL, CTL, CLAS, REAPP, VVV, EO...), dont la complexité, leur manque d'articulation et leur empilement sur les territoires de la politique de la ville sont régulièrement dénoncés.
- Même quand l'action collective s'inscrit dans un projet global, elle cache mal les antagonismes (ou concurrences) entre partenaires et une politique de guichet.

Alors que le concept de « projet éducatif local » (PEL) apparaît dès 1998 dans les textes officiels et qu'il est au cœur de la réflexion des participants au colloque sur «L'Education dans la ville : une responsabilité partagée» organisé à Tours en janvier 1999 par le ministre délégué à la Ville, ni les contrats de ville de la deuxième génération (2000-2006), ni les grands projets de ville (GPV) qui en constituaient le cœur de cible n'ont permis de systématiser les projets éducatifs locaux.

Après une phase d'expansion rapide on constate que les différents dispositifs contractuels dans le champ éducatif tendent à s'essouffler et à stagner alors même que la demande éducative ne cesse de croître et que l'offre scolaire et éducative devient un facteur déterminant dans le choix résidentiel de parents consommateurs d'école et plus largement d'éducation.

Face à ce qui apparaît être de plus en plus une impasse, et alors que la définition à l'échelle territoriale d'une réponse éducative pertinente, cohérente et inscrite dans la durée est devenue un enjeu majeur pour la cohésion sociale, trois lois de 2003 , 2005 et 2006 ont significativement modifié la donne.

-1- La loi d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine du 1er août 2003 qui vise en priorité la réduction des inégalités sociales et des écarts de développement dans les zones urbaines sensibles marque un coup d'arrêt plutôt radical à l'expansion territoriale et resserre la géographie d'intervention de la politique de la ville. Elle est désormais limitée aux zones urbaines sensibles (ZUS) où vivent toutefois près de 5 millions de personnes et aux établissements de l'éducation prioritaire (ZEP-REP) 80% d'entre eux étant situés en ZUS.

-2- Ce premier recentrage de la politique de la ville est complété en juin 2004 par **le plan de cohésion sociale et par la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005** (la loi correspondant à la traduction législative du plan) qui ciblent très précisément les publics qui sont visés par le programme « réussite éducative », en l'occurrence les enfants et les adolescents les plus fragilisés ainsi que leur famille vivant ou scolarisés dans la nouvelle géographie prioritaire (Parcours personnalisé, équipe pluridisciplinaire de soutien, actions relevant des différents domaines concourant à l'épanouissement personnel...).

-3- Enfin la relance de l'éducation prioritaire par le ministère de l'éducation nationale le 13 décembre 2005 qui se traduit par sa restructuration en trois niveaux de priorité (EP1, EP2 et EP3) s'inscrit dans cette même logique de concentration de l'effort public sur une géographie resserrée²² en ciblant davantage les destinataires (*livret de l'élève, PPRE, salle des parents, rencontres trimestrielles avec les parents...*)

Une évolution importante :

Ces nouvelles orientations marquent une évolution importante par rapport à la logique antérieure :

- Resserrement de la géographie d'intervention (*ZUS, EP1*) et on cible davantage les publics (*les enfants et adolescents les plus fragilisés*).

- Priorité aux grands problèmes qui mettent en péril la cohésion nationale avec la volonté de sortir d'une approche cloisonnée et morcelée de questions qui en fait se nourrissent les unes des autres.
- Articulation d'une logique territoriale (jugée moins discriminatoire que l'entrée par les publics) qui a été celle sur laquelle on s'est appuyé pour mettre en œuvre la politique d'éducation prioritaire et créer les ZEP, à une logique de publics sur laquelle se sont appuyées par exemple les politiques de prévention en mettant l'accent sur les parcours individuels.
- Définition d'objectifs opérationnels au niveau national mesurés par une série d'indicateurs.
- Souhait d'une simplification des cadres et des procédures de contractualisation ainsi que la mise en cohérence des actions qui sont mises en œuvre avec la possibilité d'une mutualisation des financements publics mobilisés.

Les relations entre Etat et acteurs locaux :

Le recours à une structure juridique porteuse pour les projets de réussite éducative.

Cette reconfiguration des modes de relation entre l'Etat et les différents acteurs locaux dans le champ éducatif a plusieurs visées :

- **promouvoir en priorité une dynamique de projet** sur la base d'un partenariat « institué », équilibré et d'une certaine manière apaisé, en donnant de nouvelles marges de manoeuvres aux acteurs locaux ;
- **simplifier les cadres et les procédures de contractualisation** ;
- **améliorer la cohérence des actions** menées dans le cadre du projet ;
- **optimiser la mobilisation et l'utilisation des financements publics** en ouvrant la possibilité de leur mutualisation et de leur fongibilité (objectifs qui ont été explicitement réaffirmés dans la loi relative à la cohésion sociale et à l'égalité des chances de mars 2006 et dans les décisions du CIV du 9 mars 2006).

La mise en place progressive sur ces nouvelles bases de projets éducatifs locaux nécessite de redéfinir l'articulation des compétences et des missions respectives des différents acteurs publics et associatifs dans le cadre de ce projet mais également au-delà, dans celui de l'action publique en matière d'éducation.

Ce changement de méthode induit incontestablement une politique plus sélective, tant du point de vue des territoires concernés que des destinataires d'une telle politique avec une plus grande exigence au plan de la rigueur méthodologique (diagnostic partagé, objectifs opérationnels, programmation, indicateurs, évaluation).

Au plan local, il impacte fortement les modes de partenariat préexistants et rend nécessaire de redéfinir l'articulation des compétences et des missions respectives des différents acteurs publics et associatifs dans le cadre d'un projet commun qui n'est ni la simple addition des interventions de chacun, ni l'extension du champ d'intervention d'un ou de plusieurs d'entre eux.

D'une certaine manière, cette nouvelle approche nécessite de la part des différents intervenants éducatifs qu'ils effectuent **un saut logique** par rapport au contexte antérieur qui se caractérisait par une segmentation des interventions éducatives qu'on cherchait simplement à coordonner pour **passer au niveau du projet global** qui seul peut donner une cohérence à l'action commune : **c'est le projet éducatif local** (PEL) dont l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (ANDEV) a donné une définition :

« Le projet éducatif local est le cadre formalisé, écrit, au sein duquel les acteurs qui interviennent dans le domaine de l'éducation sur un même territoire, s'inscrivent pour exercer leurs missions et leurs responsabilités, de façon conjointe et coordonnée, autour d'objectifs communs, en direction et au bénéfice des enfants et des jeunes, pour leur développement, leur réussite et leur intégration dans la société mais aussi dans l'environnement local au sein duquel ils vivent. »

Ayant un double ancrage institutionnel et territorial, le PEL est avant tout un **cadre fédérateur** qui définit une politique éducative locale sur la base de laquelle se déclinent les contributions et leur complémentarité des différents partenaires concernés afin d'instituer une continuité éducative à l'échelle territoriale.

Il pose comme principe, la reconnaissance des domaines de compétence de chaque partenaire impliqué dans la démarche commune, et vise la mise en cohérence de l'action publique sur l'ensemble du parcours éducatif du jeune, depuis la petite enfance jusqu'à l'âge adulte.

Mais alors que jusqu'ici il a été souvent appréhendé comme constituant le volet partenarial des différentes interventions institutionnelles et associatives dans le champ éducatif et que le projet supposé global procédait le plus souvent d'un simple affichage et était défini à partir du territoire de référence (projet de zone ou contrat de réussite en ZEP par exemple) ou des dispositifs existants (CEL, CLAS, CTL...), **il s'agit aujourd'hui de concevoir de nouvelles modalités d'organisation et de mise en oeuvre de l'action publique ainsi que de nouvelles modalités de partenariat à même de répondre aux enjeux éducatifs actuels qui recoupent plus largement ceux de la cohésion sociale et de l'égalité des chances.**

Mais des bémols dans ce tableau :

La recherche de cohérence se heurte d'abord aux effets de territoire institutionnel.

Certes des politiques partenariales sont mises en place (avec leur déclinaison contractuelle), mais la cohérence entre l'École et ce qui relève des champs traditionnellement appelés « périscolaires » ou extrascolaires - terminologie ô combien contestable - est rarement effective : l'histoire de l'aménagement des rythmes en témoigne, ou plus récemment les CEL, contractualisés avec l'Éducation nationale, mais qui ne touchent pas le temps de l'école.

Le traitement de la difficulté scolaire a longtemps été externalisé hors de l'école dans une division du travail dans laquelle les associations pouvaient se retrouver économiquement - quitte parfois à y perdre leur âme ou à entretenir des ambiguïtés sur leur mission et un brouillage dont elles risquent de payer aujourd'hui les effets.

Ensuite les restrictions de financements et les évolutions des orientations

Ensuite les restrictions de financements et les évolutions des orientations des financeurs posent question : on assiste à un recentrage sur une tranche d'âge (les adolescents) et un public cible (celui de la cohésion sociale), comme si on avait aujourd'hui un nouveau partage des tâches : aux collectivités des politiques plus transversales (ou universelles), à l'État le spécifique.

Des questions se posent aussi sur les logiques sécuritaires qui pourraient être celles de certains dispositifs, soit dans leur principe, soit dans les dérives possibles. Il n'est pas dit en effet que la « Veille éducative » et la « Réussite éducative » n'aient pas été dans l'esprit de certains de leurs promoteurs exemptes d'ambiguïté. De même que les études sur la dé-scolarisation lancées il y a quelques années par une initiative inter-institutionnelle qui partaient autant de préoccupations d'ordre public que de questions d'apprentissage - les équipes de recherche ont ensuite recentré la question et montré le peu de pertinence des raccourcis entre déscolarisation et délinquance.

L'individualisation des parcours inquiète aussi certains qui y voient à la fois le risque de fichage et de stigmatisation, l'imputation aux familles de l'échec scolaire et des difficultés familiales et sociales, et une rupture avec une visée éducative qui consistait à construire le citoyen – outre le fait que le collectif se prêterait mieux à des apprentissages qui par « nature » sont socialisés.

Enfin le lancement sans concertation par X. Darcos de l' « Accompagnement éducatif » » participe du mouvement de re-scolarisation de la société et de l'éducatif, qui peut a priori répondre à une demande sociale à courte vue, mais dont les milieux populaires feront les frais à moyen terme.

Ceci dans un contexte de projets pour le moins contestables autour de l'École : restriction du nombre de jours de classe en primaire, retour aux « vieilles méthodes qui ont réussi », conception de l'évaluation ne prenant pas en compte le temps long de l'éducation...

En conclusion, on serait passé dans un premier temps d'un discours social (le changement de société est le préalable à la réussite des élèves de milieu populaire) à un discours scolaire (l'école peut tout, versus c'est de la faute à l'école), et les politiques sécuritaires et de « responsabilisation des familles » nous conduiraient aujourd'hui du scolaire au familial et au sanitaire et social.

L'innovation méthodologique introduite par le programme « Réussite éducative »

Si au plan méthodologique, la filiation entre projet éducatif local (PEL) et projet de réussite éducative (PRE) ne fait donc aucun doute, l'introduction d'une structure juridique³⁰ (établissement public ou groupement d'intérêt public) pour la mise en œuvre du projet de réussite éducative marque un changement très important par rapport aux modalités de portage et de mise en œuvre d'un projet éducatif local et de la plupart des dispositifs contractuels du domaine éducatif où les collectivités territoriales assurent généralement le pilotage au plan local et l'Etat aux plans départemental et national.

La structure juridique fonctionne à la fois comme une instance de débat, de décision, de gestion administrative et financière et de coordination.

- Elle intègre les fonctions supports classiques d'administration, de gestion et de coordination des dispositifs sur lesquels s'appuie la mise en œuvre du projet local.
- Elle autorise une allocation des financements publics non pas aux actions (action par action) mais au projet global.
- Elle permet également de mutualiser les différents financements publics mobilisés pour mettre en œuvre ce projet avec une optimisation de leur utilisation par la possibilité d'un budget modificatif et d'un report des crédits d'une année à l'autre.
- Incidemment, la nouvelle économie permet d'amorcer une rupture avec la logique de guichet qui, au-delà des grands principes affichés, tendait à perdurer et bridait l'émergence de projets en mesure d'intégrer toutes les dimensions de l'action éducative et d'assurer la cohérence programmatique d'ensemble. Le collectif constitué en son sein dispose donc des outils juridiques et comptables adaptés ainsi que des marges de manœuvre indispensables pour mettre en œuvre et le mener à bien le projet commun.

En contrepartie, les nouvelles dispositions accroissent la responsabilité du maître d'ouvrage, à savoir l'instance décisionnelle de la structure juridique, qui sur la base des évolutions ou involutions de la mise en œuvre du projet évalué à échéances régulières, sur celle également des ressources mobilisables et des crédits disponibles, doit établir des priorités pour définir et réaliser la programmation des actions.

Outre une meilleure cohérence de cette programmation au regard des objectifs visés et des moyens tant humains que financiers disponibles, en même temps qu'on rapproche la gestion financière du niveau territorial où les actions sont mises en œuvre, les synergies et les complémentarités entre les différentes interventions s'en trouvent renforcées ainsi que la collégialité entre les partenaires impliqués.

La place de l'institution scolaire dans la coproduction éducative

S'interroger sur le rôle de l'institution scolaire dans la coproduction éducative requiert un changement de point de vue radical concernant d'une part, les représentations du champ éducatif et d'autre part, la position (historique) de l'école dans ce champ.

Une conception multipolaire

Premièrement, il faut passer d'une conception bipolaire du champ éducatif (la famille d'un côté et l'école de l'autre²) à une conception multipolaire ou systémique d'un champ dans lequel intervient toute une série d'acteurs sur des temps et des espaces très hétérogènes.

« C'est tout le village qui éduque l'enfant »

L'école au cœur du champ éducatif

Deuxièmement, il faut placer l'école non plus au centre mais au cœur du champ éducatif que l'on doit appréhender comme étant un système complexe d'interactions dans un contexte territorial donné.

Cette mutation a été amorcée dans les années 70 dans le cadre des politiques de jeunesse et plus précisément des dispositifs d'aménagement des rythmes scolaires (ARS) et de vie de l'enfant (ARVEJ) avec l'émergence du concept de partenariat éducatif.

Dans cette conception multipolaire et systémique, le projet éducatif local (PEL), comme également le projet de réussite éducative (PRE) ne peut :

- ni se résumer au simple cumul des différents projets et dispositifs institutionnels, territoriaux et associatifs à vocation éducative existant à l'échelle territoriale ;
- ni se substituer à ces projets qui suivent une autre logique et doivent s'appuyer en priorité sur les missions des institutions ou associations qui les mettent en œuvre.
- mais s'appuie à la fois sur ces projets et dispositifs qui le composent et également sur des propriétés émergentes qui résultent de la synergie et de la mise en système de ces projets.

En effet, la logique du PEL fait émerger de nouvelles réponses qui n'auraient pu voir le jour et être mises en œuvre autrement que dans un cadre et à un niveau permettant de prendre en compte la complexité des facteurs qui interagissent.

Un tel parti pris systémique requiert :

- qu'on n'enferme pas la dynamique de développement éducatif :
 - ni dans les limites d'un territoire de référence (commune, département, région d'une part et éducation nationale, pilotages académique et départemental, bassin d'éducation, circonscription, établissement d'autre part),
 - ni dans celles des structures et dispositifs contractuels et partenariaux (qui ne sont que des outils au service du projet) ;
- que tous les acteurs concernés, en premier lieu ceux de l'École, se mobilisent très fortement et apportent leur concours non seulement à la définition mais aussi à la mise en œuvre et à l'évaluation d'une politique éducative territoriale formalisée dans un projet éducatif local.
- que le partenariat soit pensé du double point de vue « synchronique » et « diachronique » (en termes de complémentarité et de continuité).

De cette manière les projets d'école et d'établissement et dans un contexte d'autonomie renforcée pourront retrouver à la fois le dynamisme qu'ils ont progressivement perdu et une forte légitimité à avoir pour centre de gravité les apprentissages scolaires ; sans pour autant enfermer

² Dans cette conception, le développement de l'action éducative dans la sphère publique ne pouvait être pensé qu'en termes d'extension des missions et des périmètres d'action de l'école.

l'établissement scolaire dans un isolement qui limiterait l'impact positif de son projet sur la réussite scolaire et au-delà la réussite éducative des élèves dont il a la charge.

Il reste que la recherche d'une cohérence éducative à l'échelle territoriale est encore d'actualité et qu'en dépit des efforts consentis, la segmentation des politiques publiques en matière d'éducation demeure.

C'est bien cela qu'il nous faut dépasser sans attendre, il en va du devenir même de l'Ecole qui doit impérativement relever le défi de l'égalité des chances (mais pas seulement puisqu'elle a une obligation d'accompagnement vers la réussite et l'avènement d'un adulte accompli) et de la cohésion sociale.

Sources :

- DE LA REUSSITE EDUCATIVE AU PROJET EDUCATIF TERRITORIAL : la place de l'Ecole dans la coproduction éducative – Journée académique « La réussite éducative : une démarche à développer ». 21 décembre 2006 - Yves Goepfert ; Chargé de mission à la DIV
- XXVIème colloque national de l'AFAE, Ecole et territoires. Quelle décentralisation ? , 12-14 mars 2004, Lyon 1 - Bernard BIER, - Chargé d'études et de formation INJEP.

Annexes :

I. Le programme « réussite éducative »

Présenté en juin 2004, le plan de cohésion sociale est structuré selon trois piliers (l'emploi et l'activité, l'accès au logement, l'égalité des chances) et décline vingt programmes dont deux⁴⁰ sont consacrés aux enfants et aux adolescents qui ne bénéficient pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur développement harmonieux. L'objectif du programme intitulé « réussite éducative » est d'accompagner depuis l'école maternelle et jusqu'au terme de la scolarité obligatoire ceux de ces enfants et adolescents qui présentent des signes de fragilité. Mais alors que les dispositifs partenariaux du champ éducatif ont généralement une entrée plutôt collective, le programme « réussite éducative » donne une place prépondérante aux parcours individuels avec des interventions inscrites dans la durée.

Cette approche personnalisée⁴¹ n'exclut pas pour autant la prise en compte dans un cadre collectif des difficultés qui ont été repérées. Elle requiert simplement qu'on intègre dans les modalités de prise en charge, la singularité de chaque situation, en tenant compte de l'environnement ou du contexte dans lequel apparaissent les difficultés.

II. Loi n°2003-710 du 1^{er} août 2003 d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine

OBJECTIFS ET INDICATEURS DE LA POLITIQUE DE LA VILLE

Principes généraux :

La présente annexe précise, pour chaque politique publique concourant à la politique de la ville, les orientations et les objectifs assignés sur une période de cinq ans. Ils sont précisés au niveau national par une série d'indicateurs et d'éléments d'évaluation qui ont vocation à être transmis à l'Observatoire national des zones urbaines sensibles et à figurer dans le rapport annuel visé à l'article 5.

Ces objectifs sont précisés et complétés à l'occasion de la mise en oeuvre locale de la politique de la ville par les différents partenaires qui la conduisent. Le rapprochement et l'analyse croisée des différents indicateurs au niveau de chaque territoire contribuent à l'évaluation de l'efficacité des politiques publiques dont ils font l'objet. Des indicateurs recueillis localement pourront enrichir le système d'observation.

Le suivi de l'évolution de ces indicateurs et des moyens mis en oeuvre pour réduire les inégalités constatées dans les zones urbaines sensibles ainsi que l'évaluation des politiques publiques conduites dans ces mêmes territoires sont assurés par un observatoire national qui sera placé sous l'autorité du ministre chargé de la politique de la ville et sous la responsabilité fonctionnelle de l'administration centrale en charge de la politique de la ville.

5. Améliorer la réussite scolaire

La qualité de l'offre scolaire et éducative est un vecteur essentiel de requalification des territoires urbains en raison de son incidence directe sur les stratégies résidentielles des ménages et de son impact sur la ségrégation territoriale. Elle a une incidence très forte sur la réussite des enfants et des jeunes qui habitent dans ces quartiers.

Les efforts de discrimination positive accomplis depuis plus de vingt ans dans le cadre de l'éducation prioritaire, s'ils ont été importants, n'ont cependant pas permis de réduire notablement les écarts de réussite scolaire entre les établissements situés en ZUS et l'ensemble du territoire national. Si les difficultés scolaires ne sont pas spécifiques aux jeunes résidant en ZUS, elles revêtent un caractère particulièrement aigu dans ces quartiers et plus particulièrement dans les familles qui cumulent des difficultés économiques et sociales.

5.1 Les objectifs

Pour réduire les écarts de niveau entre certains élèves et les autres élèves scolarisés en ZUS et leur garantir une formation adaptée, le système éducatif poursuivra son adaptation et sa coopération avec les collectivités territoriales et autres acteurs locaux. Une démarche de veille éducative, permettant de prévenir les interruptions des parcours éducatifs, sera systématiquement mise en oeuvre au plan local. L'objectif à atteindre d'ici à cinq ans est une augmentation significative de la réussite scolaire dans les établissements des réseaux d'éducation prioritaire et des ZUS pour rapprocher leurs résultats de ceux des autres établissements scolaires.

5.1.1. Poursuivre les efforts en faveur de l'éducation prioritaire.

Il revient aux acteurs locaux de se donner des objectifs précis dans le cadre d'une relance des contrats de réussite et

d'élaborer des tableaux de bord avec des indicateurs de moyens et de performances. C'est sur la base du contrat de réussite que seront définis les engagements des autorités académiques. Au sein des réseaux d'éducation prioritaire, la lettre de mission des responsables et des coordonnateurs les mandatera pour assurer l'articulation entre le réseau d'éducation prioritaire et la ville.

5.1.2 Clarifier et simplifier les politiques éducatives.

La multiplicité des cadres de contractualisation, des dispositifs, des échelles d'intervention et des opérateurs n'assure ni la lisibilité ni la cohérence des actions éducatives sur un territoire. Les procédures et cadres contractuels seront simplifiés dès 2004. Ils seront organisés dans un cadre fédérateur regroupant tous les dispositifs existants dans et hors l'école, associant l'ensemble des partenaires concernés qui en détermineront

localement les modalités. Ce cadre déterminera les enjeux stratégiques, les objectifs prioritaires et les moyens mobilisés.

5.2. Les indicateurs nationaux de moyens dans les établissements en ZUS :

- nombre d'enseignants pour cent élèves dans les écoles ;
- nombre moyen d'élèves par structure pédagogique au collège ;
- dotation totale horaire dans les collèges ;
- proportion d'enseignants en poste depuis deux ans ou moins dans le même collège ;
- proportion d'enseignants de moins de trente ans dans les écoles ;
- proportion d'enseignants de moins de trente ans dans les collèges ;
- nombre de classes d'enseignement général de lycées ;
- nombre d'établissements d'enseignement supérieur.

Les Indicateurs de résultats :

- résultats aux évaluations nationales (considérés dans tous les cas à partir de l'écart aux moyennes nationales) ;
- proportion d'élèves en retard au début du cycle 3 ;
- proportion d'élèves en retard à la fin du cycle 3 ;
- proportion d'élèves en retard de deux ans ou plus en 6e ;
- proportion d'élèves en retard de deux ans ou plus en 3e générale, sauf 3e d'insertion ;
- taux d'accès de 6e en 3e ;
- devenir des élèves de 3e en fin de seconde générale et technologique ;
- devenir des élèves de 3e en fin de seconde professionnelle ;
- résultats au diplôme national du brevet des collèges ;
- taux de réussite aux baccalauréats général, technologique et professionnel ;
- proportion d'élèves boursiers reçus au brevet des collèges ;
- proportion d'élèves boursiers reçus au baccalauréat.

Chaque fois que possible, on retiendra le taux d'évitement à l'entrée en 6e.

Définitions

Programme « réussite éducative »

On désigne par programme « réussite éducative » les programmes 15 et 16 du plan de cohésion sociale de juin 2004 qui en comprend vingt. Pour des raisons de cohérence, de lisibilité et de gestion, ces deux programmes ont été regroupés sous cette dénomination en un seul.

Dispositifs de réussite éducative (DRE)

Le terme de « dispositif(s) de réussite éducative » a été introduit à l'article 12849 de la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005. On désigne par « dispositifs de réussite éducative » à la fois, les projets de réussite éducative et les internats de réussite éducative.

Projet de réussite éducative (PRE)

Le projet de réussite éducative est un programme d'actions spécifiquement dédiées aux enfants et adolescents de 2 à 16 ans les plus fragilisés et à leur famille vivant sur les territoires en ZUS ou scolarisés en ZEP-REP.

Le PRE est porté par une structure juridique telle qu'une caisse des écoles (CE), un groupement d'intérêt public (GIP), un établissement public local d'enseignement (EPL), un centre communal d'action sociale CCAS) qui rassemble, soit au sein de son conseil d'administration, soit au sein d'un comité de pilotage ou pour la caisse des écoles d'un conseil consultatif, l'ensemble des partenaires institutionnels et associatifs impliqués dans le projet.

S'appuyant sur un partenariat élargi à tous les acteurs mobilisés par la mise en oeuvre d'une politique éducative à l'échelle locale, le PRE décline sur la base d'un diagnostic partagé sur le territoire, une programmation d'actions qui se déroulent essentiellement hors temps scolaire et n'ont vocation à se substituer ni à l'action de l'Ecole, ni aux dispositifs existants dont elles sont complémentaires. La programmation peut intégrer certaines actions existantes à condition qu'elles soient ciblées et qu'elles concourent aux objectifs du programme. Elle doit également proposer de nouvelles interventions qui permettent d'apporter une aide personnalisée aux enfants ou adolescents et de leur famille qui ont été repérés comme étant en difficulté.

L'agence nationale pour la rénovation urbaine (ANRU) créée par la loi du 1er août 2003 est installée en 2004 et a pour mission de contribuer à la réalisation du programme national de rénovation urbaine en lien étroit avec les collectivités territoriales, la Caisse des dépôts et consignation et les bailleurs.

L'observatoire national des zones urbaines sensibles (ONZUS) créé par la loi du 1er août 2003 est « chargé de mesurer l'évolution des inégalités sociales et des écarts de développement dans chacune de ces zones urbaines sensibles, de suivre la mise en œuvre des politiques publiques conduites en leur faveur, de mesurer les moyens spécifiques mis en œuvre et d'en évaluer les effets par rapport aux objectifs et aux indicateurs de résultats mentionnés à l'annexe 1 de la loi ».

L'agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ANCSEC) est créée par la loi sur l'égalité des chances du 8 mars 2006 et regroupe les financements de l'Etat, de l'Europe, voire d'autres partenaires, participant à ses objectifs. Cette agence participe à des opérations en faveur des habitants des quartiers prioritaires de la politique de la ville et met en œuvre des actions visant à l'intégration des populations immigrées et issues de l'immigration résidant en France. Elle concourt à la lutte contre les discriminations dont les personnes concernées sont ou peuvent être victimes et contribue à la lutte contre l'illettrisme et à la mise en œuvre du service civil volontaire.