

COMPRENDRE



LES PRATIQUES D'ALLIANCES ÉDUCATIVES DANS LE CONTEXTE DES CITÉS ÉDUCATIVES : UN ENJEU DE TRANSFORMATION





La reproduction de cette publication est soumise à autorisation de l'ANCT ; contact : info@anct.gouv.fr

Directeur de la publication : Henri Prévost (ANCT) ; **Suivi éditorial :** Fiona Marquet (ANCT) ; **Autrice :** Marie-Pascale Guyon (RNCRPV) ; **Co-auteurs (RNCRPV) :** Emilie Arnoulet, Sophie Correia, Charlie Delorme, Ambre Gaboriau, Anne Gauvin, Guillaume Goujard, Mickaël Guanel, Mélanie Héroux, Matthieu Manchon, Cyril Melot, Caroline Moulin Marion Pollier, Charlotte Pujol-Mercier, Haramiya Souffou, Inès Tavernier ; **Secrétariat de rédaction :** Muriel Thoin (ANCT).

Photographie de couverture : Forum national des cités éducatives – 21 janvier 2025 - Montrouge

Contact presse : relations.presse@anct.gouv.fr

Dépôt légal : Février 2026 **ISBN :** 978-2-488583-12-1

SOMMAIRE

SYNTHÈSE	6
INTRODUCTION	17
L'ÉTUDE	22
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	24
Démarche collaborative	
Contexte de l'étude	
Hypothèses et préalables	
Une approche qualitative et quantitative	
L'accompagnement d'un chercheur	
Méthodologie d'anonymisation des cités éducatives enquêtées	
LA COOPÉRATION, CLÉ DE VOUTE DES ALLIANCES ÉDUCATIVES	30
Le métier de CPO, un allié pour s'allier	
S'allier au prisme de la composition de l'instance de pilotage opérationnel	
S'allier au prisme d'un idéal de gouvernance	
S'allier au prisme d'un processus évolutif	
S'allier au prisme de l'interprofessionnalité	
COÉDUQUER DANS LES TERRITOIRES LABELLISÉS : DES QUÊTES MULTIPLES	48
Quête d'égalité des chances	
Quête de liens et de sens : une communauté éducative inclusive	
Quête de liens et de sens : une communauté éducative animée	
Quête d'innovation : une capacité à agir	
UNE ACTION POLITIQUE ET SOCIALE TRANSFORMATRICE	66
L'échiquier de la coéducation en transformation	
Un horizon d'effets multiples et multiplicateurs	
Des changements structurels, fonctionnels et humains	
Des pistes, pour un avenir transformateur des Cités éducatives ?	
CONCLUSION	77
ANNEXES	78
Annexe 1 Portraits d'alliances éducatives : signaux de transformations ?	
Annexe 2 Les ressources du Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV)	
Annexe 3 Le Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV)	



L'idée d'une organisation territoriale des moyens éducatifs autour d'un projet formalisé a émergé il y a de nombreuses années. Elle s'appuie sur un principe : l'éducation contribue non seulement à l'accès aux savoirs fondamentaux mais aussi à l'apprentissage de la vie sociale, à l'épanouissement personnel et prépare le passage à l'âge adulte et l'entrée dans la vie professionnelle. Elle situe le centre de gravité de l'action éducative « au cœur » du territoire et non pas au sein d'une seule voire plusieurs institutions.

Pourtant, malgré une recherche permanente de mise en cohérence et de simplification des dispositifs partenariaux dans le champ éducatif, force est de constater que la segmentation de l'action publique et son manque de lisibilité ont perduré, même quand cette dernière a cherché à s'inscrire dans un projet global mais en parvenant difficilement à s'affranchir des antagonismes institutionnels et des stratégies de guichet.

Démarche systémique et « globalisante », la cité éducative démontre que la mobilisation de partenaires partageant une vision éducative et articulant mieux les moyens et dispositifs existants produit des effets réels sur la réussite éducative et scolaire et l'émancipation des enfants et des jeunes.

Si cette coordination des acteurs à l'échelle d'un territoire n'est pas nouvelle, ce que promeut la cité éducative est un partage de gouvernance avec un parti pris, celui d'y impliquer pleinement l'école autour de laquelle se construit le projet de cité.

La cité éducative entend ainsi devenir le cadre fédérateur au sein duquel seront déclinées les contributions des différents partenaires de l'action éducative et leur complémentarité, afin d'instituer une continuité éducative à l'échelle territoriale.

La mise en réseau sur laquelle elle s'appuie et les synergies qu'elle génère font émerger des potentialités nouvelles, qui permettent d'effectuer un véritable saut qualitatif.

Au terme de 6 années de mise en œuvre et au travers de plus de 200 territoires engagés dans la démarche, la coordination nationale des cités éducatives (opérée conjointement par l'agence nationale de la cohésion des territoires – ANCT et la Direction générale de l'enseignement scolaire – Dgesco), en partenariat avec le Réseau national des centres de ressources politique de la ville – RNCRPV ont souhaité observer et documenter les effets de cette grande alliance éducative portée par la démarche des cités éducatives.

**Henri Prévost
Préfet, Directeur Général
Agence Nationale de la
Cohésion des Territoires**



Nés d'initiatives territoriales avec le soutien de l'État, les centres de ressources politique de la ville (CRPV) existent depuis plus de 30 ans et sont à ce jour 20, implantés sur le territoire hexagonal et en outre-mer. Réunis par leurs missions de qualification des acteurs, capitalisation des expériences et initiatives locales et diffusion des connaissances, les centres de ressources jouent un rôle de tiers facilitateur pour la mise en œuvre de la politique de la ville dans les territoires. De là, et avant même la structuration officielle du Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV) en association en 2023, les CRPV se sont engagés pleinement dans la démarche « Cités éducatives », tant au niveau local que national.

Depuis 2020, le RNCRPV est soutenu par l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT) pour appuyer l'animation nationale de la démarche. Forts de ce soutien, et grâce au dynamisme de notre groupe de travail national "Education", les CRPV ont été de tous les temps forts : lancement du dispositif, Printemps des Cités Éducatives, séminaires et journées nationales, suivi de groupes pilotes thématiques, participation au Comité National d'Observation et d'Evaluation, capitalisation et diffusion d'expériences inspirantes, webinaires etc... Cet investissement national a permis de reconnaître et de faire connaître les expertises locales des CRPV sur le territoire, de mettre en réseau les professionnels du territoire - et notamment les Cités et les Programmes de Réussite Educative (PRE) - , de « faire cité », de coopérer, de tisser des alliances en faveur de la réussite éducative.

En ce sens, cette étude Les pratiques d'alliances éducatives dans le contexte des Cités éducatives : un enjeu de transformations ? démontre de la maturité de la vision collective des CRPV sur le sujet des alliances éducatives, vision mise en lumière par Marie-Pascale Guyon. La force des cités éducatives, c'est bien celle de la méthodologie historique de la politique de la ville : la coopération inter-acteurs, la transversalité et la mobilisation du droit commun en faveur des habitants des quartiers prioritaires de la politique de la ville. En cela, les cités éducatives ont rempli, au moins partiellement, leur objectif de transformation et peuvent constituer un modèle pour l'action publique dans les quartiers prioritaires

Cette étude montre aussi les défis qui demeurent, pour lesquels nous devons collectivement continuer de nous mobiliser : renforcement des coopérations - et notamment avec les autres démarches éducatives -, association des parents et des enfants, réflexion sur le temps libre extrascolaire, place de la sphère numérique de co-éducation etc.

Bonne lecture,

**Le conseil d'administration
du Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV)**

SYNTHÈSE

Cette étude conduite par le Réseau national des centres de ressources de la politique de la ville (RNCRPV) en collaboration avec l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT) s'inscrit dans le contexte du programme national des Cités éducatives, label visant à renforcer le rôle de l'école, promouvoir la continuité éducative et à ouvrir le champ des possibles pour les enfants et les jeunes de 0 à 25 ans.

A l'origine de cette étude, un collectif le groupe de travail (GT) « Éducation » du RNCRPV, qui s'est donné pour objectif de chercher à comprendre comment les coopérations interinstitutionnelles et interprofessionnelles ainsi que les coopérations avec les familles produisent des effets de transformations : les alliances éducatives - entendues comme des coopérations structurées entre institutions, professionnels, parents et jeunes - sont-elles porteuses de transformations durables des pratiques, des structures et des cultures professionnelles, des gouvernances territoriales et des relations éducatives elles-mêmes, au sein des territoires labellisés ?

La coéducation est posée en préalable comme un processus dynamique, évolutif et transformateur.

Trois hypothèses ont guidé l'analyse

Première hypothèse : les fonctionnements collaboratifs, les structurations du pilotage, les pratiques partenariales expérimentées, observés dans les Cités éducatives, contribuent à créer les conditions d'une mise en œuvre des finalités visées pour que, dès les premières transitions de l'enfant jusqu'à son insertion professionnelle, celui-ci soit accompagné et soutenu dans sa diversité pour apprendre, socialiser et se construire un avenir d'adulte.

Seconde hypothèse : chaque Cité éducative développe une capacité à agir dans une dimension et une posture co-éducatives pour tendre à un territoire à haute valeur éducative⁷.

Troisième hypothèse : les dynamiques d'alliances éducatives tissées entre les différents acteurs au sein des Cités éducatives s'inscrivent dans des changements et des transformations et les acteurs eux-mêmes identifient les conditions qui pourraient conduire à leur pérennisation.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La méthodologie engagée, pour conduire cette étude, repose sur une démarche collaborative, mobilisant l'ensemble du réseau des CRPV et associant l'ANCT, la DGESCO et un comité de suivi composé d'experts institutionnels et territoriaux. Elle s'inscrit dans une logique de co-construction des savoirs : croiser les regards et les pratiques pour produire une compréhension partagée.

L'étude a bénéficié de l'accompagnement scientifique de Noël Barbe, anthropologue au CNRS (EHESS), dont le rôle a été d'apporter un regard critique et distancié, garantissant une réflexivité sur les mots, les représentations et les postures des acteurs enquêtés ainsi qu'un regard sur les choix et la rigueur méthodologiques.

Contexte et périmètre

Les Cités éducatives, programme national créé en 2019 co-piloté par l'ANCT et la Dgesco, agissent sur trois niveaux d'alliances éducatives : micro (autour de l'enfant et de la famille), méso (coopérations interprofessionnelles), et macro (coopération interinstitutionnelle).

La méthodologie de l'étude a combiné approches qualitative et quantitative.

- Approche qualitative : 41 entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 34 Cités éducatives labellisées entre 2019 et 2022. Les enquêtés appartiennent aux trois piliers du pilotage et de la gouvernance des cités éducatives (acteurs issus des collectivités, de la préfecture et de l'Education nationale), aux acteurs associatifs et aux bénéficiaires du programme (enfants, jeunes et parents). Deux focus groups et des ateliers de co-réflexion ont complété le panel enquêté.
- Approche quantitative : des données issues de la Revue de projet 2024, couvrant 208 Cités éducatives ont été exploitées. Ces données mesurent notamment la composition des instances de pilotage, le degré de coopération, la participation des familles et les formations inter catégorielles ainsi que différents leviers et méthodes de coopérations.
- En complément, une démarche consultative : l'étude propose une modélisation du métier de chef de projet opérationnel (CPO) issue d'une démarche consultative. Cette modélisation a pour objectif de rendre compte du point de vue des professionnels, en charge du déploiement opérationnel d'une Cité éducative, de l'exercice de leur métier. Un questionnaire a été mis en place pour recueillir 1 à 8 mots clés par répondants qui selon eux définissent leur métier. Un traitement des mots clés par champs lexicaux révèle les représentations que se font ces professionnels de leur métier.
- Les membres du groupe de travail « Education » du RNCRPV proposent, en complément, une analyse sous forme de portraits d'alliances éducatives et de transformations. L'éclairage, par des situations concrètes, nous a semblé pertinent pour aller plus loin dans la compréhension des processus d'alliances éducatives et de leurs effets. Cette analyse en portrait a été réalisée par entretien semi directif à partir d'une grille coconstruite lors d'une séance de travail du GT « Education ».

Catégorisation et anonymisation

Pour préserver la liberté de parole, les Cités éducatives enquêtées ont été anonymisées et regroupées en quatre catégories typologiques selon leurs enjeux territoriaux et leurs ressources préexistantes avant le label :

- Cités éducatives nommées « Attractivité » – territoires en déclin industriel, cherchant à retenir les jeunes et à dynamiser leur avenir ;

Notes

¹ Dossier de presse 4 avril 2024 Des quartiers à haute valeur éducative

https://www.ecologie.gouv.fr/sites/default/files/documents/DP_cit%C3%A9s %C3%A9ducatives_2024-03_v5.pdf

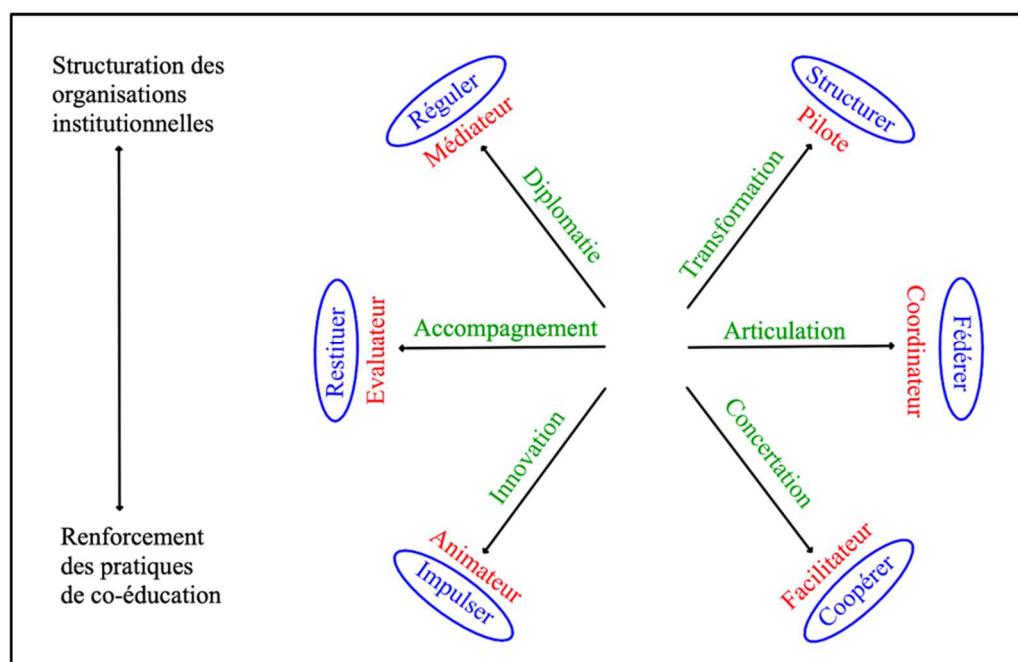
- Cités éducatives nommées « Inégalités » – territoires périurbains ou métropolitains marqués par des écarts sociaux persistants ;
- Cités éducatives nommées « Paupérisation » – territoires fortement impactés par une dégradation des marqueurs socio-économiques, nécessitant des solidarités locales fortes ;
- Cités éducatives nommées « Singularités » – territoires ultramarins, caractérisés par des spécificités culturelles et démographiques singulières.

Les enjeux majeurs pris en compte sont ceux qui ont été posés par les acteurs eux-mêmes. La catégorisation permet d'éclairer la façon dont les acteurs pensent et se représentent leur territoire. Les données utilisées pour caractériser les Cités éducatives peuvent être qualifiées de traits majeurs. La limite d'une telle catégorisation est de perdre la prise en compte de traits mineurs ou isolés.

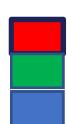
LA COOPÉRATION, CLÉ DE VOUTE DES ALLIANCES ÉDUCATIVES

L'étude propose une analyse de la définition du métier de chef de projet opérationnel, véritable pivot des alliances éducatives. Cette fonction se situe à la jonction entre la stratégie institutionnelle et la mise en œuvre opérationnelle de la dimension co-éducative.

L'analyse par champs lexicaux fait émerger six dimensions professionnelles de ce nouveau métier, définies par 6 fonctions qui prédominent et qui servent 6 finalités.



Source : RNCRPV GT « Education », juin 2025



Dimensions professionnelles
Fonctions dominantes
Finalités

Ces dimensions révèlent un métier polymorphe, entre structuration des organisations institutionnelle et renforcement des pratiques de coéducation. Les CPO conjuguent diplomatie, transversalité, éthique et innovation pour impulser le « faire alliance » dans les contextes de quartiers classés en politique de la ville (QPV).

Les instances de pilotage (comités techniques, comités de pilotage) jouent un rôle clé dans la structuration des alliances éducatives. Les résultats issus des données quantitatives montrent que l'Éducation nationale est l'institution la plus représentée dans ces instances (42 %), suivie des Villes (33 %) et des Préfectures (15 %). Leur composition varie, ces espaces sont perçus par les acteurs eux-mêmes comme étant « des laboratoires de coopération » au sein desquels se partagent des diagnostics, se confrontent les représentations et se construisent des décisions collectives.

Les Cités éducatives, selon leur stade de maturation, passent d'une logique de coopération ponctuelle à une alliance éducative durable, produisant de nouvelles relations de niveau micro et méso (écoles, familles, associations) autour de l'enfant. Ces espaces de travail où s'installent la dimension co-éducative sont parfois décrits par les acteurs comme de véritables « aventures humaines et méthodologiques ».

Une autre condition vient compléter la perception des membres de l'instance de pilotage opérationnel à être dans une dimension d'alliance éducative : que les alliances éducatives créent d'autres alliances éducatives. Il est essentiel pour ces membres, que de retour dans leur quotidien professionnel, de la place qu'ils occupent, ils contribuent à créer ou à favoriser sur le terrain des alliances éducatives de niveau micro (relations directes autour de l'enfant, du jeune, du parent) ou de niveau méso (relations interprofessionnelles, relations école-famille, inter degrés) ou de niveau macro (relations interinstitutionnelles). Ils l'expriment comme faisant partie prenante de leur engagement dans le label Cité éducative. Certains allant jusqu'à employer l'expression de « *réflexe acquis par le label* ».

L'étude montre que les instances de gouvernance et de pilotage constituent un espace de transformations, à l'initiative de modifications d'organigrammes, d'impulsions de nouvelles directions (« *Ville émancipatrice et solidaire* ») et de décloisonnement des services. Cette dynamique par la coopération tend à instaurer une logique circulaire, où la décision politique nourrit l'action de terrain et réciproquement. Cependant, des tensions subsistent entre les cultures institutionnelles et principalement sur la question des temporalités institutionnelles. De plus, les turn-over fréquents au sein des institutions apparaissent comme un frein à la continuité d'une stratégie. Malgré ces contraintes, l'organisation et le fonctionnement des instances de gouvernance et de pilotage des Cités éducatives produisent des effets structurants : elles autorisent l'expérimentation, encouragent la réflexivité et créent un espace légitime et expert sur les questions éducatives. La stratégie partagée avec tous (dont les parents) devient un marqueur de maturité des Cités éducatives.

Un processus évolutif de maturation

Selon l'échelle de maturité proposée dans la Revue de projet 2024 du programme national, trois stades de maturation des coopérations caractérisent les Cités éducatives :

- stade 1 Communication et entraide (15 % des 208 cités répondantes) – échanges informels et actions ponctuelles ;

- stade 2 Coordination (47 % des 208 cités répondantes) – ajustement systématique des actions et des projets ;
- stade 3 Coopération et intégration (38 % des 208 cités répondantes) – stratégies communes, mutualisation des ressources, gouvernance partagée et fusionnée.

Le passage progressif du stade 1 au stade 3 illustre la transformation des pratiques professionnelles et institutionnelles : d'une intention à une intégration systémique des politiques éducatives locales. Les résultats de l'étude indiquent que le stade 3 ne se substitue pas aux deux autres mais que ces stades coexistent.

COÉDUQUER DANS LES TERRITOIRES LABELLISÉS : DES QUÊTES MULTIPLES

Les Cités éducatives tendent à créer les conditions de la coéducation. La définition de F. Jesu (2004) se rapproche des représentations exprimées au sein des Cités éducatives : « *Coéduquer c'est apaiser, ouvrir et rendre créatif la table ronde des acteurs directement concernés par l'éducation des générations montantes. La coopération des parents, professionnels, bénévoles, enfants et jeunes eux-mêmes, donne à penser qu'elle est aujourd'hui indispensable. Pour autant, elle ne se décrète pas plus qu'elle ne s'improvise. Si elle est affaire de valeurs réactualisées et de convictions partagées, elle est aussi, à y regarder de près, source de façons d'être et d'agir relativement inédites* ».

L'étude identifie quatre « quêtes » majeures qui traversent les territoires labellisés.

Quête d'égalité des chances

Au cours des entretiens conduits, il a émergé un sens donné à la coéducation par une dimension de « coresponsabilité ». La quête d'égalité des chances est partagée comme un socle commun en coresponsabilité. Il ne s'agit pas d'une coresponsabilité qui pointe les échecs mais une coresponsabilité à agir. Les Cités éducatives agissent notamment sur :

- la prévention du décrochage,
- l'ouverture culturelle et scientifique,
- le soutien à la parentalité,
- l'accès à la formation et à l'emploi,
- ...

Cette quête s'appuie sur la conviction que l'école seule ne peut pas compenser les inégalités. C'est l'alliance entre famille, école et tiers-lieux éducatifs qui tend à l'affirmation suivante exprimée par les acteurs enquêtés : égalité des chances = égalité des opportunités. La coéducation est rapprochée systématiquement par les acteurs enquêtés de la question de la prise en compte des contextes de vie. Pour des Cités éducatives en territoires ultramarins, le contexte de vie représente un cumul de défis prégnants. Dans l'hexagone, ce sont les cumuls de problématiques connues et de problématiques nouvelles qui mettent la question des contextes de vie en avant. Le quotidien du quartier a immédiatement un impact sur le climat scolaire dans les établissements. C'est pourquoi dans le contexte des Cités éducatives, l'étude propose une 4ème sphère pour définir la coéducation : familles, école, tiers lieux éducatifs et quartier.

Quête de liens et de sens : vers une communauté éducative inclusive

L'étude montre que les alliances éducatives créent de nouvelles formes de liens sociaux. Elles tendent à favoriser l'inclusion, la reconnaissance des savoirs expérientiels des parents et la participation citoyenne des jeunes. Ces dynamiques participent à la construction d'une communauté éducative inclusive, où la parole des habitants devient un levier de transformations. L'association des parents est indiquée par 53 % des 208 Cités éducatives qui ont répondu à la Revue de projet en 2024. D'autre part, les Cités éducatives jouent un rôle de médiation entre les institutions et les habitants, contribuant à réduire les malentendus et à renforcer le sentiment d'appartenance à la Cité. L'étude met en avant un éclairage à partir de situations perçues par les acteurs enquêtés (membres des instances de pilotage opérationnel) comme étant des situations de coéducation et dans lesquelles ils se sentent co-éducateurs. Il a été demandé aux enquêtés de relier leur perception à un exemple qui a fait levier de réussite dans l'association des parents. Dans une seconde partie, l'étude met en avant un éclairage à partir de perceptions/situations des parents sur les relations famille/école/tiers lieux éducatifs/quartier. Soutien, adaptation sont des mots qui apparaissent dans la perception de la coéducation, tant de la part des membres des instances de pilotage des Cités éducatives que de la part des parents. Ils indiquent l'intention d'une réciprocité parents professionnels.

L'étude propose aussi une lecture des évolutions de la place des parents dans les dispositifs et démarches socio-éducatives : processus d'une libre participation accompagnée (années 2000) à une libre implication encouragée (années 2010) qui aboutit dans le cadre du label Cités éducatives à une libre association engagée, souhaitée par les institutions (années 2020) et par l'Etat. Ce qui, par les mots utilisés, modifie les rapports parent/institution/politique et offre l'opportunité aux parents d'être reconnus dans leur statut de citoyen. Si du chemin reste à faire selon les contextes et les héritages de chaque territoire, les évolutions sont affichées.

Quête de liens et de sens : une communauté éducative animée

Les Cités éducatives constituent des laboratoires d'actions sociales et éducatives. Elles expérimentent de nouvelles pratiques : pédagogies, partenariats inédits, mutualisation de services, projets d'insertion et d'émancipation par la culture ou le numérique... Elles expérimentent une capacité collective à agir. Les entretiens conduits auprès des membres des instances de pilotage, permettent de dégager des méthodes d'expérimentation mises en œuvre au sein des Cités éducatives :

- le lien avec la recherche ;
- une double ambition : accompagner l'enfant et le parent ;
- renforcer la fonction d'« observatoire » ;
- activer des multi-orientations pour les enfants et les jeunes ;
- problématiser pour créer ;
- activer l'intelligence collective, de l'idée au projet.

La comitologie est l'architecture du fonctionnement de la Cité éducative : comité de pilotage, comité technique ou comité exécutif... Ces instances sont perçues comme les initiatrices de la coéducation, installant les conditions et les situations favorables à son développement. D'autres instances, au sein des Cités éducatives, sont identifiées comme un levier dans la mise en œuvre des relations famille/école/tiers-lieux éducatifs/quartier. Il

s'agit des instances communément nommées groupe de travail, commissions thématiques... La Revue de projet 2024 donne un éclairage sur ces pratiques au sein des Cités éducatives qui constituent des espaces pour créer des écosystèmes d'acteurs et coconstruire les capacités à agir. Fin 2024, 84 % des Cités répondant à la Revue de projet déclarent l'existence de ce type de groupe de travail. La Revue de projet permet aussi d'avoir un éclairage sur les missions de ces groupes de travail :

- réflexif : offrir des espaces thématiques d'échange et de réflexion pour les acteurs locaux (78 % des Cités répondantes),
- opérationnel : assurer la définition et le portage des actions (69 % des Cités répondantes),
- évaluatif : instance en charge du suivi et/ou de l'évaluation (35 % des Cités répondantes).

La coéducation tend à se construire aussi par la mise en œuvre d'une « Cité animée » : une dynamique locale portée par rencontres, des actions intergénérationnelles et pluriprofessionnelles, une implication des acteurs de terrain et des familles. Les résultats de l'étude montrent que la coéducation est un processus qui connaît plusieurs étapes :

- l'interconnaissance ;
- les besoins des enfants et des jeunes à l'origine des actions ;
- l'instauration de relations horizontales ;
- le renforcement des logiques de coopération ;
- un sentiment commun d'appartenance.

UNE ACTION POLITIQUE ET SOCIALE TRANSFORMATRICE

L'étude propose, par une mise en discussion avec les acteurs des Cités enquêtées, l'identification de transformations initiées par le label Cité éducatives. Il nous a semblé intéressant de mettre en confrontation ces deux situations : alliances éducatives et transformations sous le prisme du changement des pratiques perçu comme un processus en marche qui serait durable, relationnel, structurel, institutionnel et fonctionnel. La multiplicité des expériences du « faire Cité » indique que c'est à partir des pratiques que se pensent les transformations.

Une transformation de l'échiquier de la coéducation

Face à la place prépondérante des enjeux éducatifs liés à la vie numérique (parentalité numérique, usages numériques des enfants, des jeunes et des parents), il nous a semblé essentiel d'identifier et de prendre en compte une 5^e sphère éducative nommée « Virtualité ». La seconde raison est qu'actuellement cette dimension contribue à creuser les inégalités. Aux côtés des espaces d'éducation formelle, informelle ou non formelle, aux côtés des contextes que sont la vie familiale et la vie du quartier, la virtualité est aujourd'hui une sphère éducative sur l'échiquier de la coéducation. Pourquoi cette lecture ? En premier lieu, car les Cités éducatives s'en préoccupent et la virtualité contribue à la socialisation, à l'émancipation, aux loisirs, aux apprentissages, aux relations sociales et familiales, à la citoyenneté, au rapport à la loi... En second lieu, car cette sphère éducative est transversale à toutes les autres sphères.

C'est pourquoi dans le contexte des Cités éducatives, nous proposons à présent une 5^e sphère pour définir la coéducation : familles, école, tiers-lieux éducatifs, quartier et virtualité.

Un horizon d'effets multiples et multiplicateurs

Lors des entretiens conduits dans le cadre de l'étude, la question des transformations a été abordée en expliquant au préalable que l'étude visait à apporter un éclairage sur les effets au sens de changement, évolution, progrès et non résultat. Les effets se situant aussi par la capacité à les atteindre. L'impact, lui, est identifié par une combinaison d'effets. Les observations sur les effets de la démarche Cités éducatives sont divergentes de la part des Cités éducatives enquêtées mais conduisent toutes à l'appréciation de changements. Pour certaines d'entre elles, il ne s'agit « *pas de changements majeurs, mais de changements dans les pratiques, les partenariats, les habitudes de travail* » ou la perception qu'il est trop précoce d'en mesurer les effets. Pour d'autres, il s'agit de l'émergence d'un nouveau modèle de formation et d'apprentissage couplé à une nouvelle manière de travailler sur un territoire. Dans les deux points de vue, on retrouve une vision commune que l'on voit s'exprimer ainsi : « *ça se transforme oui* », « *on y va pierre par pierre* », « *c'est l'image de l'engrenage qui passe d'un maillon à l'autre* ». Sur 34 Cités enquêtées, 29 affirment que le territoire a été labellisé dans un contexte d'urgence à agir. Toutes décrivent quels sont les effets recherchés, ceux atteints et ceux atteints mais non attendus. Chacun au sein des Cités éducatives se dessine un horizon d'effets, de la place où il est, par les actions qu'il initie.

Le label Cités éducatives a-t-il des effets sur la sphère éducative « quartier » ?

- l'étude ne permet pas de déterminer si des effets majeurs sont constatés sur les quartiers. Toutefois il est observé une première étape : prendre en compte le quartier et agir collectivement. La détérioration du climat du quartier est citée par les membres des instances de pilotage comme un déclencheur pour mobiliser. Une très grande majorité des enquêtés évaluent avoir gagné en réactivité : « *une réactivité plus ajustée, plus collective* » ;
- un effet en termes de regards et de représentations ;
- des jeunes et des parents reconnus par un statut d'*« acteur »* donc de citoyen ;
- un élargissement de la communauté éducative : des partenariats sont identifiés comme étant à développer pour le « vivre ensemble » ;
- la question des lieux publics et des établissements publics repensée.

Des effets attendus mais non atteints aujourd'hui :

- être en capacité d'agir en prévention et de ne plus être en réaction face aux problématiques de la vie du quartier ;
- des ambitions visibles et partagées : rendre visible de tous l'offre des tiers lieux éducatifs qui contribue à animer le quartier, par un affichage lié à la continuité des âges et des espaces de vie de l'enfant (notion de parcours) et non par un affichage d'un cumul d'activités.

Le label Cités éducatives a-t-il des effets sur la sphère éducative « tiers-lieux éducatifs » ?

Le label Cités éducatives constitue un levier significatif de transformations des tiers-lieux éducatifs, en soutenant à la fois la pérennisation des expertises et des cœurs de métier et

l'innovation. Il est observé que les démarches de co-construction favorisent l'élargissement des partenariats et la redéfinition des projets associatifs, conduisant certaines structures à repenser leur identité et leurs compétences. Si ces dynamiques participent à une revitalisation du tissu associatif et à une meilleure adéquation entre besoins des jeunes et actions menées, elles s'accompagnent néanmoins d'un sentiment de fragilité face à l'évolution des pratiques et à la baisse de l'engagement bénévole. La mise en œuvre du label a encouragé la réactivation des réseaux d'éducation populaire. Malgré ces effets positifs, des écarts territoriaux, un manque de visibilité des dispositifs et des besoins de formation accrus restent des défis à relever pour consolider ces dynamiques éducatives.

Le label Cités éducatives a-t-il des effets sur la sphère éducative « école » ?

Le label Cités éducatives produit des effets significatifs sur la sphère scolaire, favorisant un rapprochement entre le premier et le second degré et contribuant à une meilleure continuité des parcours éducatifs. Il encourage la structuration de réseaux de compétences entre enseignants et partenaires associatifs, la perméabilité des sphères professionnelles et l'émergence d'alliances éducatives renforçant le dialogue entre familles et école. La démarche Cité éducative agit également comme un levier pour les parcours éducatifs officiels de l'Education nationale (parcours avenir, citoyen, santé, éducation artistique et culturelle) et pour les apprentissages spécialisés, notamment en sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa). Des effets positifs sont observés sur la motivation des élèves et la préparation aux transitions scolaires. Toutefois, des écarts de représentations du label subsistent chez les enseignants, entre surcharge de travail perçue et dynamique de projet. Les résultats de l'étude ont conduit à identifier deux marges de progrès : l'implication des lycées est à atteindre et à améliorer et la mesure des effets sur la réussite scolaire restent encore à consolider.

Le label Cités éducatives a-t-il des effets sur la sphère éducative « famille » ?

Le label Cités éducatives tend à favoriser une prise en compte progressive de la parole parentale, perçue comme légitime et indispensable, bien que son intégration dans les instances de gouvernance demeure limitée. La démarche soutient l'émergence d'une coéducation fondée sur le dialogue entre familles et institutions, tout en offrant des opportunités culturelles susceptibles de renforcer les liens familiaux. Elle contribue également à instaurer un rapport au temps éducatif plus long, propice à l'accompagnement des apprentissages et à la compréhension des processus de développement de l'enfant. Dans certains territoires, il a été observé que le fait de porter à connaissance des familles le diagnostic socioéconomique local renforce leur capacité à accompagner les parcours d'orientation de leurs enfants. Toutefois, des attentes persistent : un meilleur soutien parental dans l'accès aux soins, une approche éducative plus cohérente et partagée, et une stratégie territoriale appuyée sur les recherches en sciences sociales pour mieux articuler évolutions familiales et pratiques éducatives.

Le label Cités éducatives a-t-il des effets sur la sphère éducative « virtualité » ?

Le label Cités éducatives ouvre un champ d'action essentiel autour de la coéducation à l'ère du numérique en favorisant la coopération entre acteurs éducatifs pour « apprendre à

grandir dans un monde connecté ». Certaines Cités intègrent désormais les enjeux de santé mentale des jeunes en lien avec les usages numériques (cyberharcèlement, addictions, influence des réseaux). Le dispositif met également en lumière un paradoxe parental : la technoférence, qui fragilise les interactions éducatives, coexiste avec une meilleure implication des parents connectés dans le suivi scolaire. Certaines Cités éducatives développent une réflexion sur la continuité éducative des usages numériques et sur l'égalité d'accès aux outils digitaux. Toutefois, les perspectives à consolider concernent la refonte des canaux de communication avec les familles, la création de groupes pluridisciplinaires autour de la vie numérique, la coopération avec le champ médico-social et le renforcement du déploiement de réseaux de prévention et d'accompagnement des jeunes et des parents tels que le dispositif « Promeneurs du Net ».

Pour conclure : si l'étude identifie des changements ou effets sur chacune des cinq sphères de la coéducation, nous faisons l'hypothèse que c'est la perméabilité entre elles qui installera les conditions de leur pérennisation.

Des changements structurels, fonctionnels et humains

Le label Cités éducatives a entraîné des transformations organisationnelles et structurelles sur certains territoires, affectant les collectivités locales, l'Éducation nationale et les institutions partenaires. Ces changements incluent la réorganisation des services enfance-jeunesse, la création de pôles transversaux (culture, éducation, jeunesse, sports/loisirs) et le repositionnement de métiers, dans l'objectif de favoriser la coopération interne et externe et d'améliorer la lisibilité des dispositifs. La fonction de Chef de projet opérationnel (CPO) est centrale, articulant la coopération interinstitutionnelle et la mise en œuvre d'actions éducatives, tout en étant appuyée par de nouveaux postes spécialisés (référents emploi, parentalité, médiateurs).

Le label a également généré des changements durables dans les habitudes de travail, renforçant l'interconnaissance entre acteurs, la formalisation de comités de pilotage communs et la reconnaissance des métiers de première ligne. Il tend à favoriser la valorisation de l'éducation populaire, la diffusion de méthodologies de projet et la co-construction de réponses aux besoins des enfants et des jeunes.

Néanmoins, certains effets attendus restent partiellement atteints, notamment :

- la reconnaissance des associations sur leur contribution à l'atteinte des trois objectifs nationaux du label ;
- le renforcement de l'engagement bénévole ;
- la généralisation de la participation des associations aux instances d'évaluation.

La pérennisation des transformations repose sur plusieurs conditions : inscription du label sur le temps long, continuité de l'accompagnement national et régional, financement suffisant, valorisation des dépenses d'ingénierie et reconnaissance institutionnelle des temps dédiés à la coopération et à la coordination interprofessionnelle.

Des pistes, pour un avenir transformateur des Cités éducatives ?

L'étude identifie plusieurs pistes de développement et questionnements stratégiques pour les réseaux des Cités éducatives, à partir des échanges avec les membres des instances de pilotage. Sur le plan du pilotage, les enjeux concernent :

- l'accompagnement des fonctions de CPO ;
- la participation des enfants, jeunes et parents ;
- le soutien et la formation des troïkas, en tenant compte des fragilités liées aux turnover ou aux extensions territoriales (changement de périmètre de la Cité).

En termes de stratégie, il s'agit de généraliser un observatoire de la réussite éducative, de questionner le temps libre des jeunes, de renforcer l'interprofessionnalité, d'évaluer les actions à partir du guide produit par l'ANCT et d'explorer le développement durable comme levier éducatif. Enfin, sur le maillage territorial, les pistes portent sur la clarification des services pour les 16-25 ans, l'articulation avec le dispositif national des Promeneurs du Net, la visibilité des actions non financées par le label et le soutien à l'innovation dans les territoires ultramarins, afin de consolider une approche territoriale cohérente et inclusive.

Conclusion

Le déploiement du label Cités éducatives a favorisé la création et l'articulation de fonctions et de dispositifs dédiés aux alliances éducatives, centrés sur la coordination des trois piliers institutionnels : Ville, Éducation nationale et Préfecture. Ces missions, notamment celles des chefs de projet opérationnel, oscillent entre structuration organisationnelle et renforcement des pratiques de coéducation, générant une diversité et une singularité dans le pilotage des Cités éducatives. La gouvernance s'appuie sur une logique circulaire, où les niveaux politique, stratégique et opérationnel interagissent pour « faire Cité », soutenant des alliances éducatives de niveaux micro, méso et macro.

Le modèle de coéducation identifié au cours de l'étude repose sur la prise en compte fine des réalités éducatives, articulant école, tiers lieux éducatifs, famille, quartier et virtualité. Cette approche transversale intègre la dimension numérique comme sphère éducative à part entière et relie parentalité et citoyenneté, en proposant l'association libre et engagée des parents, enfants et jeunes.

Enfin, les transformations induites sont perçues comme un processus qui pourrait être évolutif et durable, combinant changements relationnels, structurels, institutionnels et fonctionnels. La structuration, l'animation et l'évaluation des lieux de coéducation, associées à l'interprofessionnalité, l'expérimentation et la diffusion d'une vision partagée, constituent des leviers pour renforcer les compétences des acteurs et répondre aux enjeux éducatifs des territoires labellisés.



INTRODUCTION

PROPOS INTRODUCTIFS DE L'ANCT

Lancées en 2019, les Cités éducatives ont une ambition claire : fédérer l'ensemble des acteurs d'un territoire – écoles, services de l'Etat, collectivités, associations, familles, etc. – autour d'un projet éducatif commun afin de garantir à chaque enfant et jeune, de 0 à 25 ans, un parcours cohérent et ambitieux.

Cette approche ambitieuse et novatrice s'appuie sur un principe fondateur, celui de l'alliance éducative qui dépasse la simple coordination pour engager une véritable coopération – voire coproduction – par et entre l'ensemble des acteurs du territoire. L'enjeu est ainsi de repenser la coopération et de créer une véritable continuité éducative, en articulant les temps scolaires, périscolaires et extrascolaires tout en mobilisant ressources et acteurs du territoire.

Dans ce contexte, la coordination nationale des Cités éducatives, assurée conjointement par l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT) et la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) occupe un rôle pivot dans la structuration et l'accompagnement des territoires labelisés. Son rôle, à la fois stratégique, opérationnel et fédérateur, vise à garantir que chaque Cité éducative dispose des outils, des ressources et du cadrage nécessaire pour déployer une coopération efficace entre l'ensemble des acteurs impliqués dans la démarche. Elle définit ainsi un cadre commun tout en laissant aux territoires la liberté de l'adapter à leurs réalités territoriales, assurant ainsi pour le label une cohérence nationale sans uniformiser les approches locales.

Le renforcement, depuis 2022, des exigences en matière d'ingénierie territoriale reflète la volonté forte de passer d'une logique de simple coordination à une dynamique d'alliances éducatives, où les acteurs construisent ensemble une offre éducative à la fois cohérente et innovante, adaptée aux besoins des enfants, des jeunes et des familles. Pour y parvenir, la coordination nationale a mis en place des outils et référentiels méthodologiques afin de soutenir les territoires dans la mise en place de leurs projets.

En parallèle, la coordination nationale anime le réseau national des Cités éducatives en organisant des rencontres nationales, des formations, des webinaires thématiques et en allant à la rencontre des acteurs lors de visites de terrain. Ces différents espaces d'échanges et de rencontres permettent de renforcer la culture commune, de partager les bonnes pratiques et de répondre aux questionnements des acteurs.

Enfin, la coordination nationale joue un rôle important dans l'évaluation et la valorisation des alliances éducatives. Elle encourage les territoires à mesurer l'impact de leurs actions, à capitaliser sur leurs réussites et à ajuster leur stratégie en fonction des besoins identifiés notamment à travers les processus d'évaluation que les Cités éducatives doivent réaliser. L'objectif majeur étant que les dynamiques engagées par les territoires se pérennisent afin de s'assurer que les initiatives engagées s'inscrivent dans une démarche structurante pour les Cités.

Après 6 années de déploiement, le programme a atteint une certaine maturité. Il apparaissait dès lors particulièrement pertinent de s'intéresser aux démarches d'alliances éducatives mises en œuvre. Les territoires labelisés ont en effet accumulé des expériences variées en matière de coopération et de relations partenariales, qui méritent d'être analysées pour en tirer des enseignements. Comprendre comment se structurent ces alliances en s'intéressant aux facteurs de succès ou aux freins persistants afin d'éclairer les conditions d'une coopération efficace et pour observer des effets de transformation notable sur les territoires grâce au label.

Les Cités éducatives démontrent, année après année, leur capacité à mobiliser les acteurs et à créer des dynamiques de coopération inédites. Cependant, leur succès va reposer sur leur aptitude à pérenniser ces alliances et à en faire un levier de transformation durable afin de passer d'une logique de juxtaposition d'actions à une réelle dynamique collective transformatrice.

PROPOS INTRODUCTIFS DU GROUPE DE TRAVAIL « ÉDUCATION » DU RNCRPV

A l'origine de cette étude : un groupe de travail engagé sur les questions éducatives

Le réseau des Centres de ressources politique de la ville (RNCRPV) a opérationnalisé une volonté de se structurer en groupes de travail (GT). Ce sont des instances réunissant les différents professionnels des CRPV afin d'appréhender des questions afférentes à leur métier, ainsi qu'à des objets thématiques. Ils réunissent tous les ingrédients d'une dynamique propice à la coopération : l'interconnaissance entre CRPV, le partage d'expérience et d'outils, les rencontres de partenaires, l'entraide, la production de contributions thématiques collectives. Au-delà des bénéfices pour les membres du réseau, ils apportent des ressources précieuses à l'ensemble de la communauté de la politique de la ville et de ses partenaires. Dans cette dynamique, les membres du GT « Education » conduisent une réflexion sur des questions éducatives complexes qui demandent une approche multi facettes : territoriale, politique, sociale, culturelle... ce sont leurs réflexions et leurs pratiques d'accompagnement des territoires labellisés Cités éducatives qui ont conduit à cette étude.

Les CRPV en appui à la structuration et au fonctionnement des Cités éducatives à chaque étape

Les CRPV offrent un **accompagnement stratégique et opérationnel** aux Cités éducatives à toutes les étapes de leur développement. **Dès la candidature au label**, ils mettent à disposition leur expertise en matière de gouvernance, d'ingénierie, de pilotage multi-acteurs et la diversité de leurs champs d'intervention. Ils adoptent une approche transversale qui renforce leur capacité à accompagner la montée en compétence des Cités éducatives. **La labellisation obtenue, les CRPV poursuivent leur appui** en accompagnant la mise en place des modalités de fonctionnement des Cités éducatives pour qu'elles soient claires, agiles, lisibles et inclusives et en favorisant une articulation efficace entre les orientations stratégiques du label et les spécificités locales. Parallèlement, **les CRPV mènent une observation et l'évaluation des dynamiques locales des Cités éducatives**. Ils les accompagnent dans leurs processus d'impacts et, lorsque nécessaire, en réalisant l'évaluation. Cette pratique permet de renforcer les capacités d'auto-évaluation des Cités éducatives et de garantir que les projets s'inscrivent dans une dynamique d'amélioration continue. **Les modalités d'accompagnement sont variées et complémentaires** : cycles de qualification, groupes de co-réflexion, séminaires thématiques, sessions de formation ciblées, ateliers de co-construction, visites de terrain. Ces formats s'inscrivent dans la durée et privilégient la logique de formation-action, conjuguant apports méthodologiques, échanges de pratiques, études de cas et productions collectives, que ce soit entre pairs ou inter-acteurs. **Les CRPV veillent à dépasser les périmètres institutionnels** : leur offre de qualification est pensée comme accessible à l'ensemble des professionnels mobilisés autour de la réussite éducative des enfants et des jeunes des QPV.

Une animation de réseaux pensée pour renforcer les synergies à différentes échelles

En campant le rôle de **tiers facilitateurs**, les CRPV s'enquièrent d'une mission de renforcement de la mobilisation des acteurs garants de la « grande alliance éducative ». L'objectif est aussi celui de la promotion de l'enjeu essentiel des coopérations. Autrement dit, encourager le « **faire sens commun** » dans la fabrique de la Cité. Ces objectifs se traduisent de manière opérationnelle dans des actions de mise en réseau à différentes échelles (celle des territoires et celle des acteurs), et d'animation de temps forts dédiés au label. Concrètement, les CRPV concourent à l'animation

technique des réseaux d'acteurs et participent au renforcement des synergies : en croisant les savoirs expérientiels², en offrant un cadre sécurisant pour la coopération, en clarifiant les rôles, et en mutualisant les expertises et les bonnes pratiques. Dans cet écosystème évolutif que sont les Cités éducatives, cette mise en réseau participe aussi à l'intégration et la transmission auprès de nouveaux acteurs.

La mise en réseau orchestrée à l'échelle territoriale : cette animation s'étend de l'échelle micro-locale, celle d'une Cité éducative, jusqu'à l'échelle nationale. Dans un espace intermédiaire, les CRPV activent la mise en réseau à l'échelle d'un département, en interdépartemental ou encore à l'échelle d'une région. Ces échanges relèvent à la fois de la méthode (engager les coopérations) et de sujets thématiques (culture, égalité filles-garçons...). Quelle que soit l'échelle d'animation retenue, celle-ci opère souvent en continuité des missions des CRPV sur d'autres démarches ou dispositifs (Convention territoriale globale, Programmes de réussite éducative, Projet éducatif de territoire...). À l'échelle nationale, les CRPV interviennent en appui aux événements nationaux organisés par l'ANCT et la Dgesco (rentrée des Cités éducatives, printemps des cités éducatives et séminaires, rencontres nationales et rencontres thématiques, formations des troïkas³).

L'échelle de celles et ceux qui pilotent, coordonnent et animent la Cité éducative : la mise en réseau entre pairs fait également partie des missions des CRPV. Elle constitue une étape nécessaire vers la rencontre interacteurs et le décloisonnement des cultures professionnelles et des dispositifs. À titre d'exemple, la coordination nationale a sollicité en juin 2025 les CRPV pour réunir le réseau national des chefs de projets opérationnels (CPO), au cœur du système de coopération de la Cité éducative.

Les 3 C de la capitalisation

Le RNCRPV a pour objet, entre autres, de mettre en commun des sources, des ressources et des analyses dans les différents domaines qui constituent la dimension encyclopédique de la politique de la ville. Les centres de ressources couvrent harmonieusement l'ensemble du territoire hexagonal et ultra marin. Ainsi, chaque centre donne à voir le fruit d'un travail sur une thématique, suivant des formats et supports variés, en croisant les observations et expertises. Les travaux de capitalisation sont actualisés régulièrement, et déposés sur le site portail du RNCRPV⁴, d'autres ressources sont également disponibles au sein de la Base de ressources documentaires CoSoTer⁵. L'actualité de la politique de la ville sélectionnée par les centres de ressources est consultable via Scoop.it⁶.

La fonction capitalisation, portée par les CRPV et le RNCRPV, pourrait se résumer en quelques lettres initiales, les 3 C :

- **C comme collecter**, avec l'idée de la veille sur les pratiques, les innovations, des acteurs des territoires ;
- **C comme communiquer**, car veiller, analyser n'a de véritable valeur que dans le partage et la mise à disposition des contenus produits ;

Notes

² Le savoir expérientiel est défini par le chercheur Baptiste Godrie de façon suivante : « Les savoirs expérientiels renvoient à un ensemble de savoir-faire, savoir-dire ou savoir-être caractérisés par leur dimension pragmatique, c'est-à-dire orientée vers ce qui marche du point de vue des personnes concernées. L'expérience vécue est convertie en savoirs expérientiels mobilisables en situation au fil de processus sociaux qui transforment son statut épistémologique. » Source : <https://www.dicopart.fr/savoir-experientiel-2022> (consultée le 25/06/2025).

³ La Troïka est l'instance décisionnelle de la cité éducative. Elle se compose à minima d'un représentant de l'Etat (délégué du préfet), d'un représentant de l'Education nationale (comme le chef d'établissement) et d'un représentant de la collectivité.

⁴ <https://www.reseau-crvp.fr/>

⁵ <https://cosoter-ressources.info/>

⁶ <https://www.scoop.it/topic/actu-politiquedelaville>

- **C comme conserver** car la fonction capitalisation est un témoignage à plusieurs voix, issu des territoires et vient par là-même alimenter la matrice générale de la politique de la ville, contribuant ainsi à en constituer son histoire.

Les membres du GT Education remercient tous les acteurs enquêtés dans le cadre de cette étude, pour le temps accordé et la richesse de leurs contributions, permettant aussi de faire émerger le regard expert des professionnels de l'éducation et des publics parents enfant jeunes.

Le réseau vous souhaite une belle lecture et reste ouvert au débat !

Les membres du groupe de travail « Education » du RNCRPV



L'ÉTUDE

Cette publication propose une analyse des pratiques d'alliances éducatives au sein des Cités éducatives et une mise en discussion avec les acteurs des Cités enquêtées sur l'identification de transformations initiées par le label Cité éducatives.

Il nous a semblé intéressant de mettre en confrontation ces deux situations : alliances éducatives et transformations sous le prisme du changement des pratiques perçu comme un processus en marche qui serait durable, relationnel, structurel, institutionnel et fonctionnel. La multiplicité des expériences du « faire Cité » indique que c'est à partir des pratiques que se pensent les transformations.

Une attention particulière est portée aux caractéristiques professionnelles et sociales des acteurs et à la singularité de leurs discours et de leurs pratiques afin de mettre en avant des éléments qui peuvent éclairer les enjeux des terrains institutionnels et les enjeux de transformations.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

DÉMARCHE COLLABORATIVE

Le RNCRPV et l'ANCT ont défini la composition d'un comité de suivi dont les membres se sont arrêtés sur les éléments ci-dessous de contexte et hypothèses. Ces éléments ont été partagés avec la Dgesco. Un entretien conduit avec le bureau de l'Education prioritaire de la Dgesco a complété cette implication. Le comité de suivi a été présent tout au long de cette étude, contribuant à renforcer une complémentarité RNCRPV/ANCT qui a tout son intérêt au service du label Cités éducatives : un croisement des regards qui est opérant et structurant.

La démarche initiée lors de cette étude a été collaborative au sein du réseau des CRPV et ainsi s'inscrit dans l'esprit de ce réseau. Le groupe de travail Education a collaboré aux différentes parties de l'étude. Ces espaces de travail ont suscité une mise en commun de la connaissance de chacun de là où il exerce en région. Ses capacités à contextualiser, à mettre en lien la démarche Cité éducative avec d'autres dispositifs dans le cadre de la politique de la ville, sa capacité à argumenter ses observations et analyses, à problématiser, ont contribué à l'aboutissement de cette étude.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Les Cités éducatives permettent la mise en œuvre de modalités de collaboration dans le champ de l'éducation en visant la finalité qui est de constituer un environnement éducatif de qualité autour des enfants et des jeunes de 0 à 25 ans. Ces collaborations ont pour ambition de se définir en tant qu'alliances éducatives et peuvent s'appréhender à trois niveaux⁷ :

- micro (relations directes autour de l'enfant, du jeune, du parent),
- méso (relations interprofessionnelles, relations école-famille, inter degrés),
- macro (relations interinstitutionnelles).

Co-piloté par l'ANCT et la DGESCO, le programme national Cités éducatives se construit autour de trois objectifs majeurs :

- renforcer le rôle de l'école,
- promouvoir la continuité éducative,
- ouvrir le champ des possibles.

HYPOTHÈSES ET PRÉALABLES

Nous avons posé trois hypothèses, en architecture de cette étude.

Première hypothèse : les fonctionnements collaboratifs, les structurations du pilotage, les pratiques partenariales expérimentées, observés dans les Cités éducatives, contribuent à créer les conditions d'une mise en œuvre des finalités visées : que, dès les premières transitions de l'enfant jusqu'à son insertion professionnelle, l'enfant soit accompagné et soutenu dans sa diversité pour apprendre, socialiser et se construire un avenir d'adulte.

Notes

⁷ <https://lasale.hepl.ch/de-l'accrochage-aux-alliances-educatives/>

Seconde hypothèse : chaque Cité éducative développe une capacité à agir dans une dimension et une posture co-éducatives pour tendre à un territoire à haute valeur éducative⁸.

Troisième hypothèse : les dynamiques d'alliances éducatives tissées entre les différents acteurs au sein des Cités éducatives s'inscrivent dans des changements et des transformations et les acteurs eux-mêmes identifient les conditions qui pourraient conduire à leur pérennisation.

L'enjeu du programme national des Cités éducatives est de travailler à partir et sur les alliances éducatives. Il rend visible au-delà de la relation éduquant/éduqué, la prise en compte de la multiplicité des acteurs présents autour de l'enfant et de sa famille. De l'ambition de ce processus d'alliances, nous observons que vont se mettre en place des actes, des postures, une éthique qui dépassent la concertation ou le partenariat. Il apparaît alors, en contexte de Cités éducatives, l'usage du concept de coéducation.

La concertation et la coopération deviennent des moyens au service de l'alliance éducative, qui elle, est un processus.

La définition de F. Jesu (2004) se rapproche des représentations exprimées au sein des Cités éducatives : « *Coéduquer c'est apaiser, ouvrir et rendre créatif la table ronde des acteurs directement concernés par l'éducation des générations montantes. La coopération des parents, professionnels, bénévoles, enfants et jeunes eux-mêmes, donne à penser qu'elle est aujourd'hui indispensable. Pour autant, elle ne se décrète pas plus qu'elle ne s'improvise. Si elle est affaire de valeurs réactualisées et de convictions partagées, elle est aussi, à y regarder de près, source de façons d'être et d'agir relativement inédites* ».

UNE APPROCHE QUALITATIVE ET QUANTITATIVE

Une approche qualitative

L'enquête a été conduite par entretiens semi-directifs en visioconférence auprès de 34 Cités éducatives labellisées entre 2019 et 2022 (41 entretiens conduits). Le critère de la maturité de fonctionnement et de déploiement a été volontairement défini par le choix d'une ancianeté dans le label afin d'analyser la réflexivité des acteurs enquêtés. Les entretiens ont été menés auprès de professionnels, représentants de l'Etat ou élus engagés dans la gouvernance et le pilotage des Cités éducatives, de différents statuts, éclairant les niveaux macro et méso des alliances éducatives. A partir de leur proposition, deux Cités éducatives ont été enquêtées par focus group au cours d'un comité technique. En complément, des entretiens avec des porteurs de projets et l'expérience de rencontres en focus group de jeunes et de parents au sein de 4 Cités éducatives permettent d'apporter un éclairage sur le niveau micro des alliances éducatives.

Une représentativité de toutes les régions métropolitaines et de 5 territoires ultramarins a été recherchée et atteinte. Les territoires ultramarins ont fait l'objet d'entretiens spécifiques dont l'objectif a été de faire émerger des éléments de diagnostic sur les problématiques enfance/jeunesse/famille, cherchant à garantir une lecture ajustée de ces territoires et à ne pas plaquer des références ou représentations issues de l'hexagone.

Notes

⁸ Dossier de presse 4 avril 2024 Des quartiers à haute valeur éducative

https://www.ecologie.gouv.fr/sites/default/files/documents/DP_cit%C3%A9s_%C3%A9ducatives_2024-03_v5.pdf

Au niveau qualitatif, cette étude est aussi l'aboutissement d'un travail d'analyse sur la capitalisation et l'archive produite par le programme national Cités éducatives, par les CRPV, par le RNCRPV, par l'ANCT dans le flux de leurs activités, leur cadre normatif ou leurs déclarations principales. Le groupe de travail Education du RNCRPV a contribué à cette étude par les espaces d'échange, de réflexion qu'il crée régulièrement, par la mise en commun de sa connaissance fine des territoires et de l'accompagnement des Cités éducatives.

Au regard de l'importance constatée du rôle des chefs de projet opérationnels /coordinateurs/chargés de mission, au sein des Cités éducatives, il nous a paru essentiel d'analyser les dimensions de ce nouveau métier. Une enquête destinée à ces professionnels a permis de répertorier les mots-clés définissant les dimensions, les fonctions, les finalités liées. Une exploitation par champs lexicaux a conduit à proposer une modélisation de ce métier central au sein des Cités éducatives.

Une approche quantitative

L'ANCT a donné un accès à des données brutes issues de la Revue de projet 2024 : « *La revue de projet constitue un point d'étape annuel dans le déploiement du projet de Cité éducative, en présence de l'ensemble des parties prenantes concernées* ».

Au niveau national, les informations issues des comptes rendus des Revues de projet des Cités éducatives concourent également au pilotage opérationnel et financier de la démarche des Cités éducatives assuré par la coordination nationale (ANCT-Dgesco) ».⁹

Méthode de traitement des données quantitatives :

1. Une première sélection a retenu les Cités labellisées en 2019, 2020 et 2022 selon le critère déjà énoncé ci-dessus : maturité des Cités éducatives liée à l'ancienneté dans le label. La répartition est celle-ci :
 - 80 Cités éducatives labellisées en 2019,
 - 45 Cités éducatives labellisées en 2021,
 - 83 Cités éducatives labellisées en 2022.
2. Une seconde sélection s'est portée sur le choix de 7 questions, issues de la Revue de projet 2024, pouvant permettre d'éclairer le déploiement des Cités éducatives en termes d'alliances éducatives :
 - composition de l'instance de pilotage opérationnel ;
 - articulation et complémentarité des actions éducatives sur le territoire entre les partenaires ;
 - renforcement de l'articulation de la Cité éducative avec les enjeux éducatifs du territoire ;
 - échelle de maturité dans les coopérations ;
 - fonctions majeures des groupes de travail au sein des Cités éducatives ;
 - association des parents et des jeunes au fonctionnement de la Cité éducative en 2024.

Ces données quantitatives seront présentées et analysées au cours de ce rapport et portent sur les Cités labellisées entre 2019 et 2022 ayant répondu à la Revue de projet 2024 soit **208 Cités éducatives**.

Notes

⁹ Extrait de « Guide et questionnaire. Revue de projet 2024 ».

L'ACCOMPAGNEMENT D'UN CHERCHEUR

L'étude conduite ne s'inscrit pas dans un protocole de recherche. Toutefois, le regard d'un chercheur nous a semblé important. Le choix d'un chercheur éloigné dans ses travaux du programme national Cité éducative s'est fait consciemment et volontairement afin d'avoir un éclairage issu d'un positionnement d'étonnement, de portée critique. Noël Barbe, anthropologue, Laboratoire d'anthropologie politique (*CNRS, EHESS*), a contribué à l'étude par une présence régulière sous la forme d'un accompagnement de l'enquêtrice, par la confrontation rendue possible sur l'usage des mots, sur le sens donné et sur l'analyse produite. Il est aussi une amarre solide contre les jugements et représentations. « *Ceux de...* » tel qu'il nomme les habitants des quartiers, rejoint l'esprit du « *faire commun* » impulsé par le label Cité éducative. Il est proche du CRPV « Trajectoire ressources » en Bourgogne Franche-Comté par une collaboration sur des projets au service d'une compréhension des habitants.

MÉTHODOLOGIE D'ANONYMISATION DES CITÉS ÉDUCATIVES ENQUÊTÉES

Le comité de suivi de l'étude a fait le choix d'anonymiser les Cités éducatives enquêtées, pour préserver une liberté de parole. La catégorisation nécessaire s'est construite dans l'objectif de sortir de l'individualité tout en donnant une large place aux singularités, et aboutir à une montée en généralité. Noël Barbe, chercheur, a validé la proposition d'une mise en catégorie qui produit un savoir.

Il a ainsi été visé de regrouper les Cités éducatives en un nombre réduit de catégories, afin de pouvoir analyser leurs situations de manière synthétique tout en les distinguant par des caractéristiques. Deux types de caractéristiques sont croisés pour obtenir des catégories qui garantiront une anonymisation et une distinction des Cités éducatives enquêtées :

- caractéristiques relatives aux enjeux majeurs du territoire de la Cité éducative,
- caractéristiques relatives à « l'héritage territorial » au moment de l'obtention du premier label.

Quatre catégories ont ainsi été définies : attractivité ; inégalités ; paupérisation et singularités. Les enjeux majeurs et les héritages pris en compte sont ceux qui ont été posés par les acteurs eux-mêmes. La catégorisation permet d'éclairer la façon dont les acteurs pensent et se représentent leur territoire. Les données utilisées pour caractériser les Cités éducatives peuvent être qualifiées de traits majeurs. La limite d'une telle catégorisation est de perdre la prise en compte de traits mineurs ou isolés.

DESCRIPTION DES CATEGORIES

Données utilisées pour l'élaboration de la catégorisation relative aux enjeux majeurs du territoire de la Cité éducative

Données utilisées pour l'élaboration de la catégorisation relative à l'héritage du territoire éducatif au moment de l'obtention du label

Catégorie

Un enjeu d'attractivité du territoire pour les enfants/jeunes/familles et pour l'avenir des jeunes.

- Baisse démographique
- Déclin industriel
- Départ des jeunes et peu d'opportunités de retour sur le territoire
- Inquiétude des parents sur l'avenir de leurs enfants en termes d'accès à la formation/emploi
- Freins liés à la mobilité
- Fermeture de commerces et de services

« Attractivité »

Un héritage qui indique une tension entre une forte motivation de tous les acteurs, une conscience de l'urgence à agir et un manque de leviers locaux pour construire l'avenir des jeunes.

- Un tissu associatif motivé mais manquant de moyens et d'une inscription possible de leurs actions dans le temps long
- Des établissements scolaires investis et prêts à développer des projets
- Une conscience partagée des limites du territoire
- Une motivation partagée d'ouvrir les possibles pour les enfants/jeunes et leurs parents
- Des degrés divers d'opérationnalité du PEDT
- Des degrés de confiance divers dans les leviers d'alliances

Catégorie : « Inégalités »

Réduire les inégalités entre quartiers périurbains/ intra urbains en proximité ou inclus dans une métropole qui offre un environnement dynamique.

- Gain démographique lié à l'accès à l'emploi
- Ghettoïsation opérée mais non opérante: mobilité des jeunes, accessibilité au travail
- Fort taux de chômage dans le QPV
- Fort taux de jeunesse

Un héritage qui indique une constance dans les inégalités, un ressenti des habitants des quartiers d'injustice sociale malgré la proximité d'une ville ou métropole qui est une ressource de potentialités et d'opportunités.

- Sentiment de différences des habitants par rapport au reste de la société
- Familles faiblement dotées en capital culturel ou scolaire
- Accueil des nouvelles migrations
- Tissu associatif riche dans le quartier et en proximité
- Potentiel à créer des réseaux autour de problématiques majeures : décrochage, CPS, parentalité, insertion... mais coordination insuffisante
- PRE et PEDT/PEG généralement opérant

Catégorie : « Paupérisation »

Paupérisation multifactorielle récente du territoire : culturelle, économique, sociale...

- Dissonance entre les besoins et les réponses apportées
- Absence de perspectives d'amélioration des situations économiques des familles
- Sentiment d'un territoire abandonné
- Augmentation du nombre de bénéficiaires de minima sociaux

Un héritage qui indique une dégradation, une perte de moyens et des carences de prises en charge des problématiques sociales et culturelles.

- Ecart entre les besoins et les moyens
- Coopérations institutionnelles débutantes ou hésitantes
- Droits communs sollicités mais délais d'attente
- Impacts de la paupérisation sur les enfants et sur l'implication dans la scolarité des enfants et des parents
- Tissu associatif à soutenir car épuisé
- Manque d'information et de visibilité des services aux familles
- Prises en compte variables d'autres contractualisations
- Solidarités familiales et sociales existantes
- Une forte confiance dans les leviers d'alliances éducatives.

Catégorie : « Singularités »

Diversité des territoires ultramarins : des problématiques nouvelles qui s'ajoutent aux problématiques installées.

- Des forts taux de jeunesse
- Pas UN mais DES territoires différents
- Des spécificités réelles et revendiquées vis-à-vis de l'hexagone
- Des spécificités réelles et revendiquées vis-à-vis des autres territoires ultramarins
- Des terres d'accueil
- Une pression migratoire forte pour deux d'entre eux

Des héritages qui indiquent des écarts de structuration des politiques éducatives, des spécificités sociodémographiques très marquées qui nécessiteraient des moyens et des réponses adaptées.

- Des diagnostics relevant de fortes spécificités territoriales et spécificités jeunesse/familles
- Des histoires et héritages territoriaux qui impactent fortement le déploiement des Cités éducatives
- Une redéfinition des besoins nécessaires et urgentes
- Des structurations gouvernance/pilotage à expérimenter
- Une volonté de terrain de penser l'innovation sociale au cœur des réponses.

LA COOPÉRATION, CLÉ DE VOUTE DES ALLIANCES ÉDUCATIVES

Notre première hypothèse de départ : les fonctionnements collaboratifs, les structurations politiques et opérationnelles, les pratiques partenariales expérimentées, observées dans les Cités éducatives, contribuent à créer les conditions d'une mise en œuvre des finalités visées pour que, dès les premières transitions de l'enfant jusqu'à son insertion professionnelle, celui-ci soit accompagné et soutenu dans sa diversité pour apprendre, socialiser et se construire un avenir d'adulte.

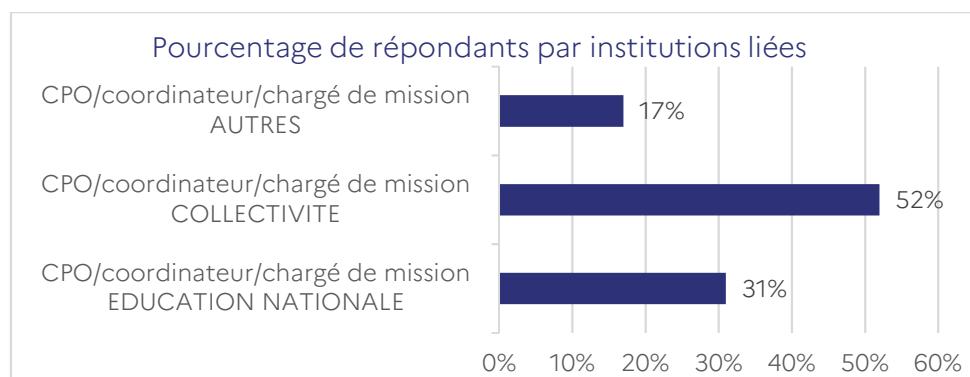
LE MÉTIER DE CPO, UN ALLIÉ POUR S'ALLIER

L'étude propose ici de produire une modélisation du métier de CPO issue d'une démarche consultative. Cette modélisation a pour objectif de rendre compte du point de vue des professionnels, en charge du déploiement opérationnel d'une Cité éducative, de l'exercice de leur métier. Un questionnaire a été mis en place pour recueillir à la fois leur titre et institutions liées à leur contrat de travail puis le recueil de 1 à 8 mots clés par répondants qui selon eux définissent leur métier.

Un traitement des mots clés par champs lexicaux révèle les représentations que se font ces professionnels de leur métier. Le traitement des réponses par famille de mots permet une montée en généralité et de proposer une modélisation de ce nouveau métier qui a vu le jour lors de la mise en place du programme national des Cités éducatives en 2019. Les dénominations de ce métier sont actuellement diverses : CPO, chargé de mission, coordinateur... Et leurs rattachements divers : collectivité, Education nationale, autres...

La modélisation s'appuie sur un modèle existant des fonctions professionnelles de l'intervention sociale comme repère pour analyser le sens de l'action et les compétences (Dansac, C., & Vachée, C. 2019)¹⁰. Des pôles caractérisent des dimensions professionnelles, pour lesquelles une fonction prédomine, laquelle sert une finalité.

Les répondants sont 108 professionnels de 104 Cités éducatives différentes (certaines Cités ont 2 CPO). Les réponses recensent 560 mots clés.

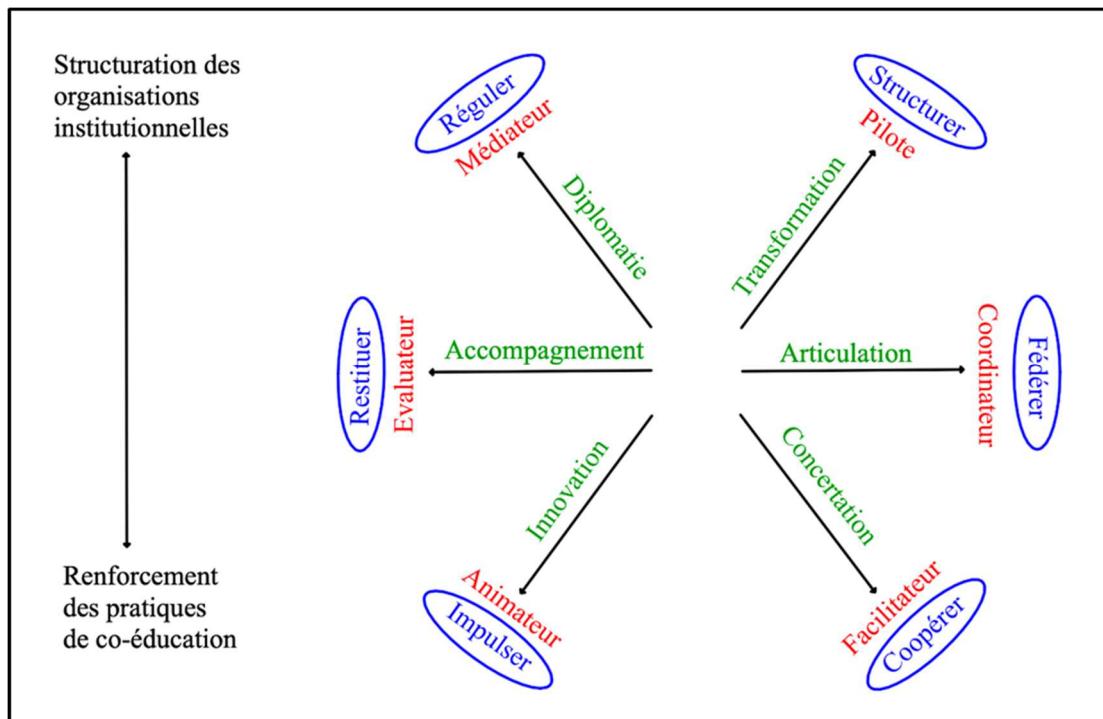


Source : Revue de projet 2024

Notes

¹⁰ Dansac, C., & Vachée, C. (2019). Qu'est-ce qui fait vibrer les professionnels de l'intervention sociale ? Dans F. Hille et V. Bordes (dir.), Professionalisation des acteurs de l'intervention sociale. Recherches, innovation, institution. Cépaduès

La modélisation obtenue est la suivante : l'analyse par champs lexicaux fait émerger **6 dimensions professionnelles** de ce nouveau métier, définies par **6 fonctions** qui prédominent et qui servent **6 finalités**.



Source : RNCRPV GT Education juin 2025



Dimensions professionnelles
Fonctions dominantes
Finalités

Ainsi :

- pour la dimension professionnelle « coordinateur », c'est la fonction d'articulation qui prédomine, la finalité étant de fédérer ;
- pour la dimension professionnelle « facilitateur », c'est la fonction de concertation qui prédomine, la finalité étant de coopérer ;
- pour la dimension professionnelle « animateur », c'est la fonction d'innovation qui prédomine, la finalité étant d'impulser ;
- pour la dimension professionnelle « évaluateur », c'est la fonction d'accompagnement qui prédomine, la finalité étant de restituer ;
- pour la dimension professionnelle « médiateur », c'est la fonction de diplomatie qui prédomine, la finalité étant de réguler.
- Pour la dimension professionnelle « pilote », c'est la fonction de transformation qui prédomine, la finalité étant de structurer.

Ces **finalités sont polarisées** selon une différenciation entre des fonctions qui tendraient à produire une structuration des organisations institutionnelles et des fonctions qui tendraient à renforcer les pratiques de coéducation. La première considère la fonction de CPO comme un vecteur de transformation structurelle, en complément et non en opposition, la seconde définit le CPO comme un pilier qui favorise la coéducation.

En complément de cette modélisation, les données construites au cours de l'étude, permettent de définir ce métier au prisme des enjeux auxquels il est confronté. En mai 2025, la préparation de la

première rencontre nationale des CPO a confirmé 5 enjeux, de manière collaborative entre le RNCRV, l'ANCT et les CPO. Ainsi, les résultats montrent un métier qui se définit dans son quotidien professionnel par la confrontation simultanée à 5 enjeux :

❖ Enjeu de transversalité

Vision des CPO : « proposer une vision transversale des thématiques », « installer des rapports horizontaux inter institutions », « faire jouer la complémentarité des compétences, et l'inter métiers », « avoir une excellente connaissance des acteurs et de leurs missions », « avoir une capacité à concaténer », « maîtriser des connaissances dans le champ de l'éducation ».

❖ Enjeu d'une stratégie partagée

Vision des CPO : « recueillir et faire connaitre les éléments de diagnostic montant du terrain », « recueillir et faire connaitre les éléments de diagnostic issus de la gouvernance », « recueillir et faire connaitre les éléments de diagnostic issus de la parole des parents/enfants/jeunes », « créer les conditions d'une prise de décision partagée », « mettre en discussion les problématisations et les priorités ».

❖ Enjeu politique

Vision des CPO : « garantir une équité territoriale », « alerter sur un déséquilibre de représentativité des 3 piliers de la Troïka », « partager à tous la vision stratégique de la gouvernance », « agir avec diplomatie », « être un fusible », « être garant du cadre national du label ».

❖ Enjeu de transmission

Vision des CPO : « Stabilité de la Cité maintenue en cas de turn-over des acteurs », « accueil des nouveaux membres de pilotage et gouvernance, intégration et passation bienveillantes », « communication multidirectionnelle », « démarches d'aller vers », « posture proactive », « charge importante de productions écrites et orales ».

❖ Enjeu éthique

Vision des CPO : « être garant de relations horizontales et de confiance », « franc parlé », co-construction sincère avec les familles », « posture éducative modélisatrice », « être un garant contre les inégalités de tout ordre », « être disponible et à l'écoute ».

Les entretiens avec des CPO ont mis en lumière deux caractéristiques, qui tendent à indiquer les représentations des CPO, à agir dans le cadre d'un métier récent et à construire :

- Ces professionnels, tout en s'appuyant sur les ressources issues de leur formation et expériences dans leur parcours antérieur, expriment qu'ils sont amenés à inventer et à explorer des nouveaux modes d'intervention. Ils construisent une action publique pragmatique. Une CPO d'une Cité « Inégalité » exprime : « J'ai pris ma place centrale de CPO, j'ai créé mes outils de travail, j'ai créé mon mode d'entrée en relation avec les partenaires et les membres de la troïka, ma fiche de poste n'indiquait pas cela. Il s'agit d'une démarche personnelle d'entrée en fonction. En cela, c'est différent des postes que j'ai occupés précédemment. ». Une CPO d'une Cité « Attractivité » indique : « j'ai bien compris au départ que je ne faisais pas partie de l'échiquier des acteurs socio-éducatifs ou de ceux qui prennent les décisions, j'étais entre les deux. Il a fallu faire ma place, être sur le terrain et être en contact avec la Troïka. Avec le temps, je suis passée d'une fonction de courroie de transmission à cheffe d'orchestre ».
- Dans la sociologie des organisations, il est défini une tension entre le travail prescrit et le travail réel. Le travail prescrit est ce qui est demandé au CPO, le travail réel est ce qui est fait réellement par le CPO. Une chargée de mission Education nationale au sein d'une Cité « Paupérisation » identifie : « je suis entrée en fonction au démarrage du label sur un territoire au sein duquel j'enseignais, j'ai eu une fiche de poste précise que je me suis appropriée ; mais ce n'est pas ça qui a fait ma légitimité. Ce qui a contribué à la

reconnaissance de mon rôle ce sont les temps informels, seul moyen pour m'adapter aux temporalités de chacun. Je dirai aussi que c'est ma capacité à aller vers ceux qui ne posaient pas de questions. Un autre CPO d'une Cité « Inégalité » exprime : « *au démarrage du 3eme label en janvier 2025, l'extension du périmètre de la Cité éducative a totalement changé mes rapports avec la Troïka. Je fournissais un travail qui n'était plus attendu. Cela a créé des tensions, une incompréhension de ma part. Encore aujourd'hui, il y a un décalage entre ce que je fais et ce qui est attendu de moi* ».

Deux autres aspects de ce métier, dans le contexte de fonctionnement d'une Cité éducative, sont à relever :

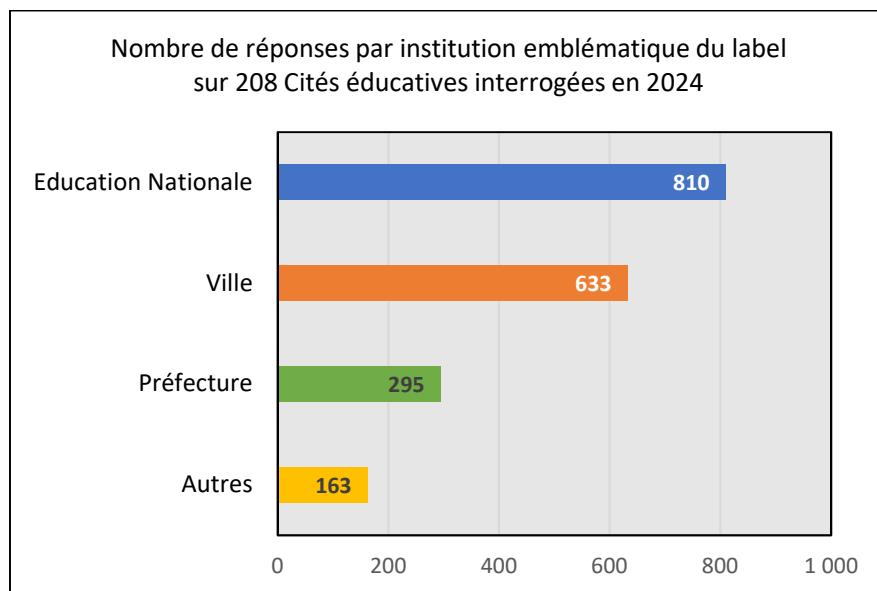
- L'institution à laquelle est rattaché le contrat de travail du CPO (ou chargé de mission ou coordinateur...) semble avoir une incidence sur le déploiement de la Cité éducative. Les entretiens conduits, quel que soit le statut de l'enquêté (membres de la troïka ou CPO) montre que si l'institution qui porte le poste est l'Education nationale, la Cité éducative développe en majorité des projets portés par l'Education nationale. Si l'institution qui porte le poste est la collectivité, la Cité éducative développe en majorité des projets portés par un service de la collectivité. Les associations sont dans ces cas soit porteur de projet, soit partenaire. L'ensemble des enquêtés est en accord pour avoir repéré que c'est la maturité de la Cité éducative, au sens de son ancienneté dans le label, qui a pour conséquence une évolution qui réduit ce constat. Un second facteur est identifié comme jouant aussi en ce sens : l'ancienneté du CPO lui-même sur son poste. Un membre de la Troïka d'une Cité « Singularités », labellisé en 2020, confirme : « *l'institution de rattachement du CPO n'est plus une question, au démarrage sur deux années il y a eu un déséquilibre lié me semble-t-il à la culture professionnelle du CPO, une aisance à embarquer les professionnels de son institution dans des projets, un langage commun. C'est explicable. Tout est à installer : la confiance, la légitimité, la reconnaissance des compétences* ». Un membre d'une troïka d'une Cité « Paupérisation », labellisée en 2021, indique : « *notre territoire avait déjà, avant le label, l'héritage d'un territoire actif en partenariats. L'Education nationale travaillait avec les services municipaux et avec les associations, ça nous a fait gagner du temps, on a soutenu le CPO Ville, qui a été recruté, dans ses prises de contacts avec les écoles, le collège et les associations. Ça a fait levier, sans ces habitudes cela aurait pris beaucoup plus de temps* ».
- Le profil du CPO recruté a des effets combinés sur le déploiement de la Cité éducative. A l'unanimité les membres des Troïkas et les CPO enquêtés témoignent de l'intérêt d'avoir un CPO, au profil antérieur proche du champ de l'éducation ou du champ socio-éducatif. Se combinent alors, selon des géométries variables, la question de la culture professionnelle, de la connaissance des structures éducatives et des politiques éducatives, la compréhension des problématiques familiales et des repères sur le développement de l'enfant ainsi qu'une capacité à analyser le contexte de vie en quartier. Une élue d'une Cité « Inégalité » labellisée en 2022 explique : « *les besoins des enfants et des jeunes sont au cœur de la démarche, à force d'avoir le renfort du CPO pour mener à bien notre politique éducative, les choses changent au sein des quartiers, principalement en termes de qualité d'actions. Sa pertinence dans ce qu'il soutient comme action, les bilans qu'il rapporte montrent que nos réponses sont en adéquation avec les besoins. On peut compter sur son avis. Avant d'avoir le label, nous étions dans une inertie frustrante, des choses existaient mais on ne les remettait pas en question* ». Sur d'autres territoires, le rôle central du CPO et ses compétences sont mis en avant sur les questions du développement territorial. Un délégué du préfet d'une Cité « Attractivité » identifie : « *le CPO a redimensionné notre vision du territoire, c'est sa capacité à travailler en transversalité qui nous a permis de repenser un diagnostic des ressources du territoire. Il a permis d'identifier les besoins couverts et non couverts. Ça a ouvert des perspectives pour agir et développer de nouvelles réponses* ».

En conclusion, La fonction de CPO est une des conditions majeures pour créer et faire vivre les alliances éducatives. Elle est préconisée par le programme national et sa configuration peut prendre différentes formes. Le label Cité éducative a installé, par la mise en place de ce nouveau métier, « un avant » et « un après » au sein des territoires éducatifs, contribuant à atteindre les finalités visées. Le CPO (ou coordinateur, chargé de mission) est identifié maître d'œuvre de démarches de co-production, de co-construction d'alliances éducatives et acteur de régulation et de médiation. Les finalités de ce nouveau métier - « réguler, structurer, restituer, fédérer, coopérer, impulser » - sont sous-tendues par une posture empreinte de diplomatie. La polarisation « structuration des organisations institutionnelles » et « renforcement des pratiques de coéducation » est complémentaire. Le curseur a des emplacements variables entre ces deux pôles, ce qui fait la complexité, voire les difficultés, de ce métier et sa géométrie variable.

S'ALLIER AU PRISME DE LA COMPOSITION DE L'INSTANCE DE PILOTAGE OPÉRATIONNEL

L'instance de pilotage opérationnel assure le suivi opérationnel de la démarche Cité éducative au niveau des représentants techniques de la troïka. Cette instance peut revêtir différentes appellations selon les territoires, par exemple, Cotech, Copil technique, comité exécutif... et différentes dimensions : restreint, élargi...

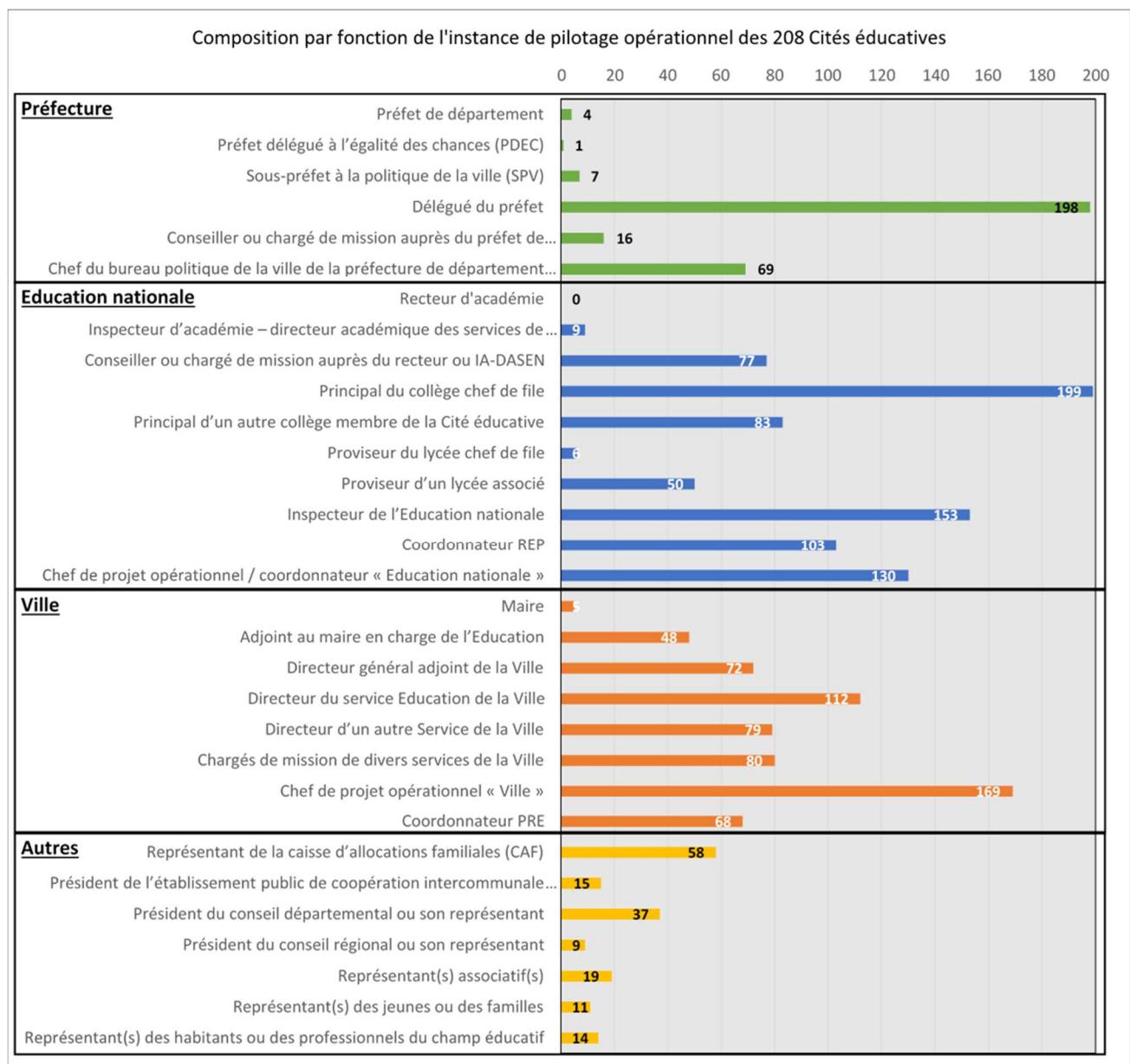
L'accès à des données quantitatives issues de la Revue de projet 2024 met en exergue la représentativité institutionnelle au sein de cette instance. Une liste de 31 intitulés de fonctions est proposée dans la Revue de projet 2024 avec possibilité de choix multiples. Le graphique suivant répertorie les réponses en les classant par institutions emblématiques de la troïka : Préfecture, Ville, Education nationale. Une catégorie « Autres » s'y ajoute, en concordance avec des Cités éducatives dont le périmètre s'appuie sur un établissement public de coopération intercommunale par exemple.



Source : Revue de projet 2024

L'Education nationale est l'institution représentée par le nombre de réponses le plus élevé soit 42 % des réponses totales. La Ville est représentée par un taux de réponses de 33 %, la préfecture par 15 % des réponses et la catégorie « Autres » par 8 %. Ces résultats sont à relativiser selon la fréquence des présences de chacun dans cette instance, toutefois les entretiens conduits dans le

cadre de l'étude confirment que l'Education nationale est très couramment représentée par au moins trois personnes : le principal du collège chef de file, un inspecteur (IEN), un coordinateur REP. L'intérêt mis en avant est de représenter le 1^{er} degré et le 2^d degré dans cette instance opérationnelle. Cette double représentativité est un enjeu fort dans le déploiement d'une Cité éducative. Cela va conditionner non seulement l'atteinte d'objectifs en termes d'âges des bénéficiaires, mais aussi en termes de continuité éducative. Un délégué du Préfet d'une Cité « Singularités » indique : « *les problématiques familiales sur notre territoire sont spécifiques. Si nous voulons parvenir à apporter des réponses efficaces et qui font trace chez les jeunes, il faut absolument poursuivre notre action au collège et au lycée. On ne peut pas se permettre de viser uniquement la prévention chez les plus jeunes. Il y a urgence à agir aussi en curatif pour soutenir les ados et les grands jeunes dans leur construction et dans leur émancipation. La présence du 1^{er} degré et du 2^d degré en Cotech est un passage obligé pour aboutir à quelques réussites. La Cité peut permettre cela* ».



Sans prendre en compte la présence des chefs de projet Ville ou Education nationale, les fonctions les plus représentées par institution emblématique du label sont celles de Délégué du Préfet, Principal du collège chef de file, Directeur du service Education de la Ville. Dans la catégorie « Autres » les deux institutions les plus représentées sont la Caisse d'allocations familiales (Caf) et le Conseil départemental (CD). En complément, les entretiens indiquent que ces deux institutions sont généralement plus couramment présentes en Comité de pilotage et moins en Comité technique¹¹. Toutefois, elles sont souhaitées dans les deux instances. Les raisons suivantes sont mises en avant :

- les Caf pour leurs compétences dans le champ de la petite enfance, des services aux familles, de la parentalité et des situations familiales fragilisées ;
- les CD pour leurs compétences en protection de l'enfance et éducation spécialisée.

En cela, ces institutions sont identifiées au sein des Cités éducatives comme ayant une place sur l'échiquier de la coopération et de la coéducation.

Un délégué du Préfet d'une Cité « Inégalités » exprime : « *je suis là en accompagnateur et facilitateur pour ouvrir d'autres portes (Caf, CD...) pour mobiliser d'autres opérateurs de l'Etat. Je peux relayer les actions mises en place. Je cherche à élargir l'écosystème d'acteurs. A l'échelle de la Cité on a besoin d'eux, ils ont un rôle à jouer et à partir du moment où ils l'ont expérimenté, leur présence devient une évidence* ».

De plus, les diagnostics établis par ces partenaires sont éclairant au moment du dossier de candidature ou de reconduction du label :

- pour les CAF : diagnostic issu du Schéma départemental des services aux familles (SDSF) et diagnostic issu des conventions territoriales globales (CTG) ;
- pour le CD : diagnostic issu de l'observatoire de la protection de l'enfance.

Un CPO Ville d'une cité « Paupérisation » explique : « *la Caf n'est pas venue au cours du 1^{er} label, nous avons eu besoin d'elle pour monter la demande de reconduction, depuis le 2^d label un conseiller technique de la Caf est là au Cotech. Je constate que le champ éducatif s'élargit, il s'enrichit, il s'optimise. On commence à voir les résultats d'un diagnostic partagé des besoins* ».

Pour compléter la diversité des configurations, nous observons dans une Cité « Singularités », labellisée en 2019, la présence dans l'instance de pilotage d'un chargé de mission académique et réussite éducative, il exprime la plus-value ainsi : « *je représente le rectorat. Je garantis une continuité dans le discours du côté de l'Education nationale, une cohérence, c'est facilitant dans le dialogue avec les autres institutions* ».

Rôle de l'instance de pilotage opérationnel

Le rôle de cette instance est celui d'être l'organe qui va façonner la Cité éducative. Selon le degré de délégation accordé par la troïka Maire/Préfet/DASEN, cette instance prendra des décisions ou sera force de propositions. Une CPO d'une Cité « Attractivité » indique : « *l'instance opérationnelle est la force de la Cité, elle se saisit des outils au niveau national, les décisions sont prises collégialement, ça demande de lever des freins temporels mais chacun se sent légitime. C'est un lieu de dialogue et de co-construction, ensuite on peut aller à la rencontre des partenaires de la Cité avec un discours commun et une vision commune. Quand on réussit la co-construction en instance de pilotage, on se sent plus solide pour essaimer sur le terrain le même état d'esprit* ».

C'est aussi au sein de cette instance opérationnelle que sont identifiés les blocages. Un délégué du préfet d'une Cité éducative « Paupérisation », labellisée en 2022, exprime : « *on sent bien que*

Notes

¹¹ Point de vigilance sur ces dénominations de la comitologie qui sont majoritairement utilisées mais pas généralisées

chacun cherche à contenter chaque autorité, on fait les éponges, on cherche comment sortir des impasses, le but c'est d'avancer, de trouver des consensus pour la réussite des jeunes ».

Sur 34 Cités éducatives enquêtées, 29 indiquent que cette instance est un lieu où l'on partage des éléments de diagnostic et où il y a une forte volonté de partir des besoins des enfants et des jeunes. A la question « *selon vous, au sein de l'instance de pilotage opérationnel, êtes-vous passés de la coopération à l'alliance éducative ?* », 31 Cités indiquent que des points précis contribuent à répondre positivement à la question et l'argumentent par la convergence de différentes étapes franchies :

- mettre en commun l'identification des besoins des enfants/jeunes/familles, débattre sur le sens que cela a pour chacun (représentations) ;
- confronter sa vision de la vie en quartier et de la vie du(des) quartier(s) ;
- réunir sa connaissance des ressources du territoire, équipements, services, compétences, expertises... ;
- mettre en lien avec les objectifs nationaux du label Cité éducative ;
- construire des décisions ou des propositions selon le degré de délégation.

Les 5 Cités éducatives qui ont répondu négativement à la question argumentent qu'elles rencontrent deux freins cumulés :

- elles n'ont pas structuré durablement l'instance de pilotage opérationnel ou des turn-over sont venus fragiliser les avancées ;
- les décisions/propositions s'appuient sur des fonctionnements existants et ne sont pas issus d'un re-questionnement du diagnostic et des problématiques liées mais plus d'une logique de « guichet ».

Une autre condition vient compléter la perception des membres de l'instance de pilotage opérationnel à être dans une dimension d'alliance éducative : **que les alliances éducatives créent d'autres alliances éducatives**. Il est essentiel pour ces membres, qu'au retour dans leur quotidien professionnel, de la place qu'ils occupent, ils contribuent à créer ou à favoriser sur le terrain des alliances éducatives de niveau micro (relations directes autour de l'enfant, du jeune, du parent) ou de niveau méso (relations interprofessionnelles, relations école-famille, inter degrés) ou de niveau macro (relations interinstitutionnelles). Ils l'expriment comme faisant partie prenante de leur engagement dans le label Cité éducative. Certains allant jusqu'à employer l'expression de « *réflexe acquis par le label* ».

D'autres qualifient l'instance de pilotage opérationnel d'« *aventure méthodologique* », « *aventure humaine* » ou « *aventure interinstitutionnelle* ».

S'ALLIER AU PRISME D'UN IDÉAL DE GOUVERNANCE

L'enquête conduite auprès de 34 Cités éducatives permet de donner une certaine vision de la gouvernance par les membres des instances de pilotage. Cette vision réunit les conditions et le rôle de la gouvernance qui tendraient à contribuer aux fondations d'une Cité éducative et à favoriser son déploiement.

Gouvernance et logique d'objectivation

« Renforcer l'accompagnement des enfants et des jeunes des quartiers prioritaires de leur naissance à leur insertion professionnelle », tel que cela est annoncé par le programme national, demande d'objectiver les priorités d'un territoire. Les besoins des 0-25 ans sont à définir à partir de

constats, d'observations et d'analyses. Une CPO d'une Cité « Paupérisation », labellisée en 2022, explique : « *le périmètre de la Cité éducative couvre deux QPV, ces deux quartiers, c'est ce que l'on peut appeler le pire dans le pire. Ils bénéficient de la Cité mais toute la ville en aurait eu besoin. Le taux de pauvreté est de 33 %. On s'est appuyé sur la gouvernance pour connaître les priorités, ça nous paraissait une mise en route complexe, aux objectifs multiples. Un positionnement politique fort et affiché nous a paru incontournable* ».

De plus, autre point repéré comme essentiel : les spécificités socioéconomiques des territoires labellisés sont des éléments qui sous-tendent des orientations de la Cité éducative. Pour exemple, dans les territoires qui connaissent un déclin industriel récent, la Troïka Maire/Prefet/DASEN peut porter le message d'un lien fort entre avenir des jeunes et attractivité du territoire, entre école et entreprises. La motivation du « faire alliance éducative » est alors liée aux enjeux territoriaux. Une Cité « Inégalités », labellisée en 2019, s'est doté en 2025 d'un coordinateur de réseau orientation - emploi. Le délégué du Préfet explique : « *c'est une décision de la gouvernance qui vient corroborer les constats d'un territoire qui a vu sa sidérurgie péricliter, pour préparer les jeunes à d'autres métiers. Cela demande à des professionnels et enseignants de changer de discours, aux familles de changer leur vision des potentialités d'avenir offertes aux jeunes, cette nouvelle mission va les soutenir en ce sens* ».

Pour finir, la gouvernance au sein des Cités éducatives se définit par une logique circulaire. Les sphères de travail, du politique, au pilotage et à l'opérationnel se nourrissent entre elles. Le modèle hiérarchique vertical n'est pas celui prôné par le label. Il se définit à partir de l'idée de « faire Cité ». Un délégué du Préfet d'une Cité « Inégalités » partage : « *l'idée est celle d'une communauté éducative, la vision politique se construit aussi sur le terrain, c'est la mise en commun des différentes visions qui conduit à une efficience collective* ».

Gouvernance et logique de réformes

L'ensemble des Cités éducatives enquêtées ont identifié ce qui peut se résumer par cette formule employée par un CPO : « *Pour durer il faut toucher à la structure* ». Création de nouveaux services, création de nouvelles fonctions, modifications des organigrammes sont des changements qui ne sont pas rares et qui ont été impulsés par le label Cité éducative. « *Ce type de décisions prises par la gouvernance, en Troïka ou en silo, fait converger les politiques éducatives. Les cités éducatives en sont le laboratoire* » exprime un Inspecteur de l'Education nationale. La modification d'organigrammes touche les 3 institutions de la Troïka. Les organisations institutionnelles optimisent leur fonctionnement. Pour exemple, une Cité « Inégalités », labellisée en 2021, dont le périmètre est l'ensemble de la commune, a impulsé la modification de l'organigramme de la collectivité en 2023. Un pôle « Ville émancipatrice et solidaire » a été créé regroupant 4 directions : culture, éducation, jeunesse, sports/loisirs auxquelles le CCAS a été adjoint. Le directeur du pôle témoigne : « *la Cité éducative a lancé du travail en commun d'où une identification des dysfonctionnements. A présent, la nouvelle organisation permet une meilleure circulation de l'information, une réactivité face aux demandes des habitants, un discours commun auprès des porteurs de projets, l'amélioration du service public en termes de visibilité et fiabilité* ». En ce sens, la stratégie « jeunesse » locale a été revue.

Dans des territoires ultramarins le sujet de la famille reste dans le domaine privé. Un porteur de projet associatif présent avant le label explique : « *Je développais déjà des actions visant l'émancipation des jeunes et leur capacité à être engagés dans leur scolarité. Je n'avais pas d'interlocuteur, à présent je travaille avec la collectivité, la préfecture et l'inspection académique. La Cité éducative a amené les problématiques familiales au grand jour, on est passé d'une vision individuelle et privée à une vision collective et publique. Je perçois chacun comme un militant de ce label* ». Et il ajoute : « *la Troïka doit démontrer la présence d'institutions accélératrices* ».

La structuration de la comitologie au sein des Cités éducatives est repérée comme étant aussi une réforme voulue/acceptée/impulsée. Les questions traitées par la gouvernance sont de diverses natures mais toujours en lien avec les fonctionnements et rôle des instances de pilotage opérationnel. Ce qui diffère entre Cités est le degré de délégation des décisions.

Gouvernance et logique d'une stratégie partagée

La cohésion au sein des gouvernances est perçue par les membres des Cités éducatives enquêtées comme quelque chose de « *compliqué* ». Cela se traduit par la mise en tension entre une Troïka qui doit garder son identité institutionnelle propre (donc conserver une posture en silo) et s'ouvrir aux autres cultures institutionnelles, voire à une culture commune (donc une posture : « penser et faire du commun »). Au-delà même de la connaissance mutuelle de ces institutions, il s'agit de « *comprendre des cultures de travail différentes* ».

Deux héritages paraissent impacter la réussite d'un engagement de la Troïka dans le label Cités éducatives : le projet éducatif territorial (PEDT) et la politique de la ville. Ces deux contextes ont installé ou pas des habitudes de travail qui rendront plus ou moins fluides les relations interinstitutionnelles au moment du déploiement de la démarche Cité éducative. Un directeur de l'Education d'une Cité « Attractivité » exprime : « *Dans les premiers mois de la labellisation, on avait préparé, on avait anticipé le besoin d'une stratégie partagée. On a doublé la gouvernance élargie, imbriqué la Cité dans le Contrat de Ville, on a cherché à élargir et optimiser la gouvernance* ».

Les turn-over sont perçus comme des freins à la logique de stratégie partagée. Une élue d'une Cité « Singularités » explique : « *nous avons connu un turn-over de 4 sous-Préfets, le CRPV nous a beaucoup accompagné, chaque changement dans la gouvernance c'est le sentiment de devoir tout recommencer* ».

Appui et vision issus de la Troïka Maire/Préfet/ DASEN sont deux attentes fortes des membres des instances de pilotage opérationnel. C'est pour eux ce qui va transmettre la valeur « continuité de service » explicitée ainsi : démarche qui dépasse les frontières institutionnelles, les âges, les espaces de vie et qui va permettre aux enfants et familles de bénéficier d'une série d'actions cohérentes et pertinentes contribuant à la réussite éducative. Un CPO d'une Cité « Attractivité » témoigne : « *cette continuité de service lorsqu'elle opère de la part de différents services de l'Etat est une avancée majeure du label Cités éducatives* ».

L'existence d'un cadre national souple mais soutenant, les documents supports, le suivi, les directions qui sont proposés par l'ANCT, sont perçus comme un facteur favorisant la cohésion et la cohérence. Un délégué du Préfet d'une Cité « Paupérisation » exprime : « *ça n'a pas été facile de démarrer avec une page blanche de l'Etat, le cadre était clair mais nous avions une diversité d'options devant nous pour déployer la Cité éducative. Cette opportunité d'expérimenter, de changer les pratiques interinstitutionnelles a généré de la réflexion et des postures collaboratives de la gouvernance au terrain. On s'est posé des questions que l'on ne se serait pas posées avec une feuille de route très cadrée et directive. C'est en cela qu'il s'agit d'une démarche et non d'un dispositif* ».

Gouvernance et stratégie

Le programme Cités éducatives permet l'identification de problématiques majeures et la mise en œuvre d'une stratégie qui va permettre d'apporter des réponses aux besoins des 0-25 ans. Ce qui est repéré comme novateur, c'est le nombre d'acteurs mis autour de la table pour construire des réponses concertées et coconstruites. Un CPO d'une Cité « Inégalités » explique : « *si la Troïka est forte et partage la volonté d'une action commune pour les 16-25 ans, cela va faciliter la recherche de réponses. Le label apporte cette autorisation à expérimenter et une souplesse à aller plus loin dans les alliances éducatives. La gouvernance doit apporter une impulsion, un feu vert* ».

Un autre CPO d'une Cité « Singularités », labellisée en 2019, témoigne : « pour travailler l'autonomisation des jeunes qui culturellement dans notre territoire sont habitués à rester chez leur parent, nous avons besoin d'une politique incitative forte ».

La stratégie se définit aussi dans les décisions de la gouvernance en termes de fléchage des fonds. Un chargé des politiques éducatives d'une Cité « Inégalités » indique : « les fonds accordés sont une forme d'autorisation à compétences, on a déterminé qui étaient les experts d'une problématique. Ça remet du sens aux financements publics ».

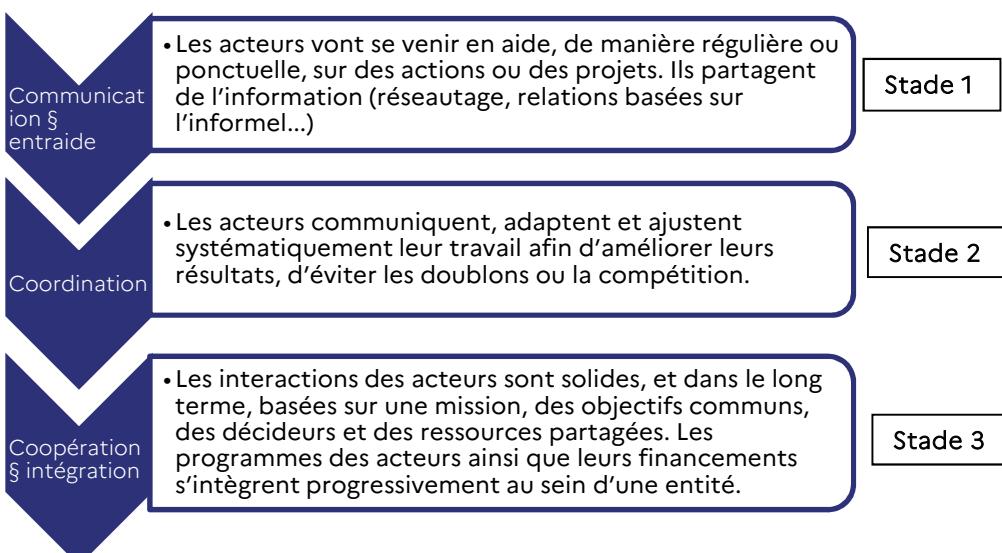
Autre lien entre gouvernance et stratégie : l'association des enfants/jeunes/parents au sein des Cités éducatives est aussi une question de stratégie sur laquelle la gouvernance se positionne. Une élue d'une Cité « attractivité » cite : « la gouvernance a validé l'ambition d'une consultation des jeunes sur leurs besoins. Interroger les bénéficiaires ce n'est pas neutre. C'est contribuer à développer chez eux les représentations de leur environnement. On nourrit une image positive quand on les interroge. On nourrit du négatif quand on ne les interroge pas. C'est une question éminemment politique : est-ce que la démarche ira jusqu'à influer sur la stratégie ? ». D'autres modalités sont aussi envisagées pour faire entrer les enfants/jeunes et parents dans le processus de coéducation.

Pour une autre CPO d'une Cité « Inégalités » décider d'une stratégie demande à la Troïka de « débroussailler les évidences ».

Pour un directeur d'un service Education de la collectivité, la stratégie est synonyme de prise de risque : « la gouvernance a fait le constat qu'en quelques années un sentiment d'insécurité s'était développé dans les 5 QPV du périmètre de la Cité éducative labellisée en 2019. Il a été décidé de réinvestir l'espace public en proposant un grand nombre d'actions dans l'espace public. On ne doutait pas de l'enjeu mais du résultat, et après deux années on peut dire qu'on en voit les effets ». La stratégie est aussi une question de temporalité. L'étude permet d'indiquer que l'ensemble des Cités enquêtées ont intégré qu'elles posaient une candidature évolutive sur 3 années. L'enjeu étant d'assurer un investissement tripartite solide dans la durée, quels que soient les sujets traités, et notamment lorsque ces derniers se trouvent hors des compétences de prédilection d'un ou de plusieurs membres de la Troïka.

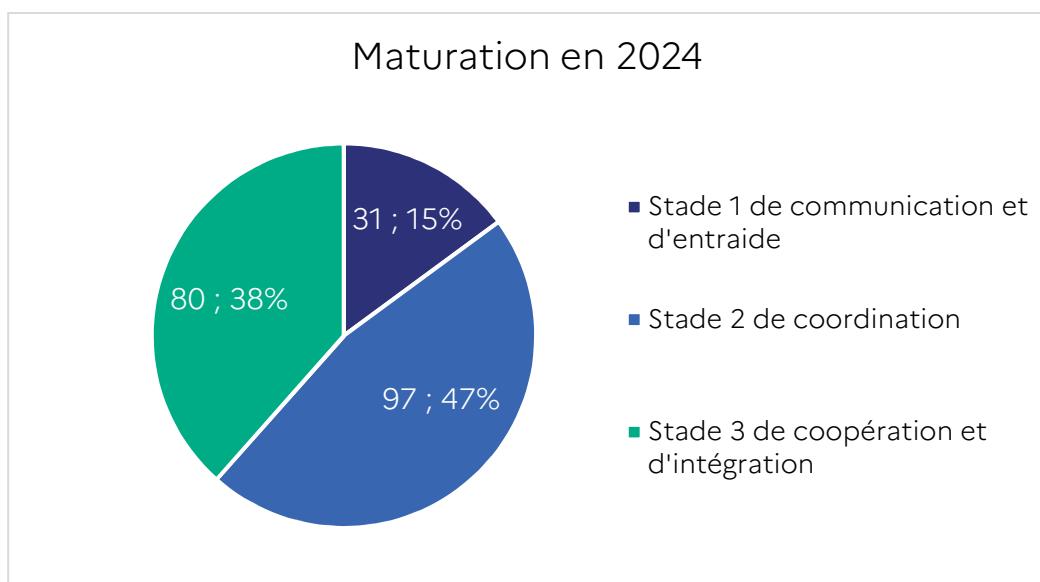
S'ALLIER AU PRISME D'UN PROCESSUS ÉVOLUTIF

Dans la Revue de projet 2024, le programme national propose à chaque Cité éducative de se positionner sur une échelle de coopération comportant 3 stades distincts définis ainsi :



La Revue de projet 2024 apporte un éclairage sur le positionnement de 208 Cités éducatives labellisées entre 2019 et 2022. Il s'agit d'une vision intrinsèque qui vient évaluer la maturation de la Cité éducative d'après l'échelle des coopérations proposée ci-dessus.

La question soumise aux Cités éducatives dans la Revue de projet leur permet de se situer sur un niveau atteint de maturité.

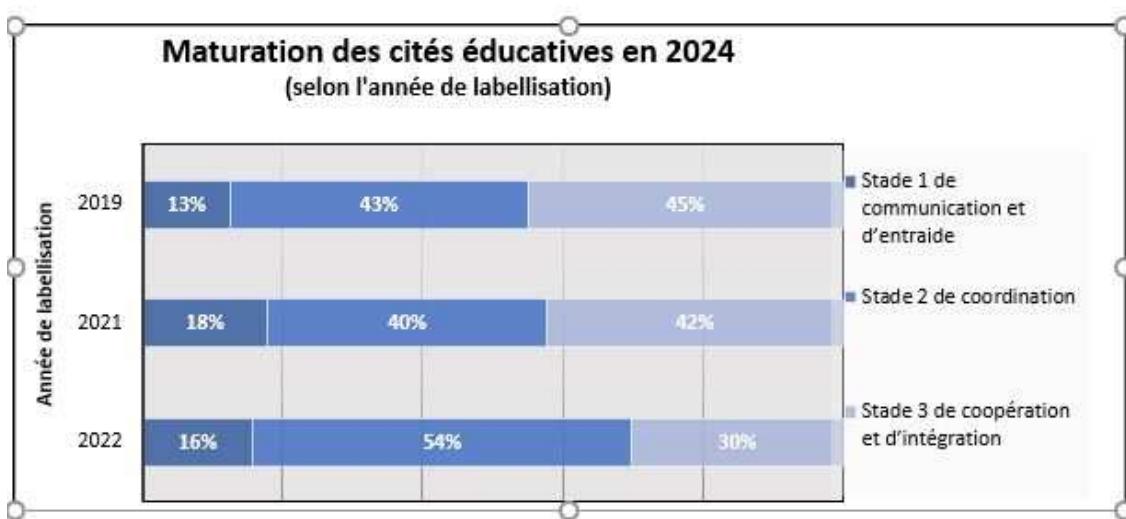


Source : Revue de projet 2024

On en déduit par stade :

- stade 1 communication et entraide : 15 % des 208 Cités éducatives,
- stade 2 coordination : 47 % des 208 Cités éducatives,
- stade 3 coopération et intégration : 38 % des 208 Cités éducatives (répartis de la façon suivante : coopération 30 % et intégration 8 %).

Nous avons ensuite souhaité connaître si l'année de labellisation était un facteur qui intervenait dans la maturation de la Cité éducative. Nous faisions l'hypothèse que la maturité d'une Cité augmente en même temps qu'augmente son ancienneté dans le label. Le schéma suivant donne des résultats par année de labellisation : 2019, 2021, 2022 (dans le programme national aucune Cité n'a été labellisée en 2020).



Source : Revue de projet 2024

Nous observons que l'année de labellisation a une incidence sur le niveau de maturation atteint. Plus le label est ancien (2019), plus les Cités sont nombreuses à avoir atteint le niveau 3 de la coopération. Par ailleurs, il reste moins de Cités éducatives qui ont un stade de maturation de niveau 1 (communication et entraide).

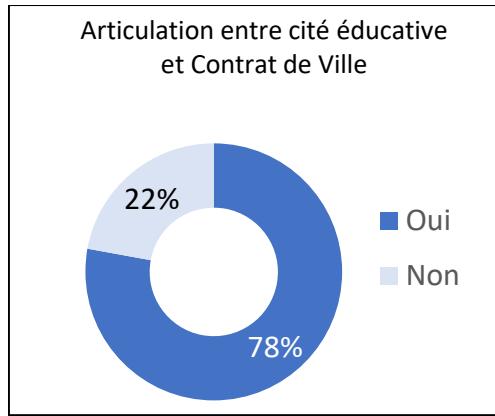
Les Cités éducatives labellisées en 2022, sont encore en majorité (54 %) au niveau 2 (stade de coordination). Elles terminaient leur premier label au moment de la Revue de projet 2024, ce qui peut amener à l'hypothèse que, pour atteindre le niveau 3 de maturation, plus de temps est nécessaire.

Nous pouvons nous demander pourquoi le stade 1 reste bien représenté dans les réponses des Cités éducatives quelle que soit leur ancienneté dans le label. Les entretiens conduits dans le cadre de cette étude apportent des pistes de réponses. Une CPO d'une Cité « Inégalités », labellisée en 2019, explique : « *On a des réflexions constructives. On s'accompagne sur des espaces informels. C'est là que l'on initie les bases de la coopération, c'est là que l'on embarque les partenaires* ». Un CPO d'une Cité « Attractivité », labellisée en 2022, témoigne : « *il est courant de travailler dans des espaces informels éphémères, c'est soit un préalable à la coopération soit un fonctionnement dans le cadre d'une coopération déjà opérante. Cela fait partie du travail en réseau, il y a une dynamique et un dynamisme, c'est le moteur de la synergie parce qu'on y croit* ». Ainsi le stade 1 est perçu comme une étape préalable qui est nécessaire à tout moment dans le déploiement de la Cité éducative, tant dans l'élargissement de l'écosystème d'acteurs, que dans la vie d'un écosystème déjà construit.

Dans la Revue de projet, la définition du stade 3 inclut l'engagement progressif des financements et des programmes d'actions dans une entité. Au cours des entretiens, nous avons cherché à avoir des précisions. Cette maturité dans la coopération est traduite par **deux marqueurs objectifs et un marqueur subjectif** :

- **Intégration dans une entité de compétence** : au niveau opérationnel, une coopération s'inscrit dans une pluralité de partenariats, c'est ce qui est recherché comme l'indique un délégué du Préfet, c'est « *une co-construction qui prend en compte la complémentarité des expertises, accepter de ne pas agir seul, c'est accepter l'expertise de l'autre, sans perdre la sienne, pour atteindre une plus-value d'effets. C'est souvent une réussite car c'est efficace. L'entité est celle par exemple d'un réseau construit autour du décrochage scolaire* ». L'action s'inscrit alors dans une entité de compétence : un réseau dont l'expertise est reconnue et visible au service des problématiques liées à la persévérance scolaire. Intégré au programme de lutte contre la délinquance, ce réseau a pris une dimension métropolitaine.
- **Intégration dans une entité financière** : au niveau opérationnel un porteur de projet centralise le déploiement d'un projet partenarial, il structure les coopérations, évalue les besoins de chaque partenaire du projet, formalise un argumentaire pour fixer le montant de sa demande sur les fonds de la Cité éducative. Cela a abouti dans le contexte de l'ingénierie de plusieurs Cités à créer un poste : « *pour les tout-petits et leur adaptation à l'entrée à l'école maternelle, nous avons fait des expérimentations avec les parents et les enfants, puis nous avons créé un mi-temps d'éducatrice de jeunes enfants pour faire le lien avec les familles* » explique un CPO d'une Cité « Paupérisation ». Le co-financement Cité éducative/CAF a intégré le projet dans la politique Petite enfance de la Caf.
- **Intégration dans une entité d'appartenance** : 100 % des acteurs des Cités éducatives enquêtées ont répondu positivement à la question posée par l'enquêteuse : « avez-vous un sentiment d'appartenance au label Cités éducatives ? ». Les répondants disent développer une action publique pragmatique intégrée dans une politique publique.

Pour poursuivre la réflexion sur le stade de maturation de l'intégration, la Revue de projet 2024 apporte aussi un éclairage sur l'articulation du label Cités éducatives avec les contrats de ville. La question posée aux 208 cités éducatives est : l'articulation de la Cité éducative avec les enjeux éducatifs du territoire a-t-elle été renforcée dans le cadre de la signature du nouveau contrat de ville ?



Source : Revue de projet 2024

163 Cités éducatives sur 208 répondent positivement, soit 78 %. Dans les entretiens conduit avec des délégués du préfet au cours de cette étude, il est confirmé qu'une articulation renforcée, dans le cadre de la signature des nouveaux contrats de ville, est ambitionnée prioritairement sur quatre enjeux éducatifs :

- enjeux d'attractivité du territoire et avenir des jeunes ;
- enjeux des espaces de vie en quartier et dans les quartiers liés aux loisirs des enfants et des jeunes, lutte contre l'oisiveté et l'errance ;
- enjeux de sécurité et tranquillité publique, prévention de la délinquance ;
- enjeux de santé publique pour les enfants et les jeunes.

Le vade-mecum d'octobre 2020 indiquait : « Les Cités éducatives labellisées constitueront les piliers du volet éducatif des contrats de ville rénovés dans le cadre fixé par la circulaire du Premier ministre du 22 janvier 2019 ». Il est bien question de poser les bases d'une mise en cohérence d'objectifs et de moyens qui va venir soutenir le processus évolutif de la Cité éducative. Les Délégués du préfet assurent aujourd'hui ce double regard, Contrat de ville et Cité éducative, indispensable pour une recherche de synergie et de cohérence. Un délégué du préfet d'une Cité « Paupérisation » explique : « *La Cité éducative n'est pas une démarche isolée, elle s'inscrit dans l'écosystème plus large du Contrat de ville* ».

S'ALLIER AU PRISME DE L'INTERPROFESSIONNALITÉ

Lors d'un séminaire d'une Cité éducative « Attractivité », labellisée en 2019, un enseignant exprime : « *La Cité éducative, c'est la découverte d'alliés en éducation ! Je me sens moins seul face à la tâche éducative* ».

Transversalité et articulation sont des termes couramment utilisés au sein des Cités éducatives. La **transversalité** dans sa dimension politique est perçue par les acteurs enquêtés comme un objectif à atteindre : articuler les politiques publiques, culturelles, éducatives, articuler les

dispositifs... en faveur de la jeunesse en ayant une vision stratégique commune. Les enjeux éducatifs étant le ciment pour aboutir à une cohérence de l'ensemble.

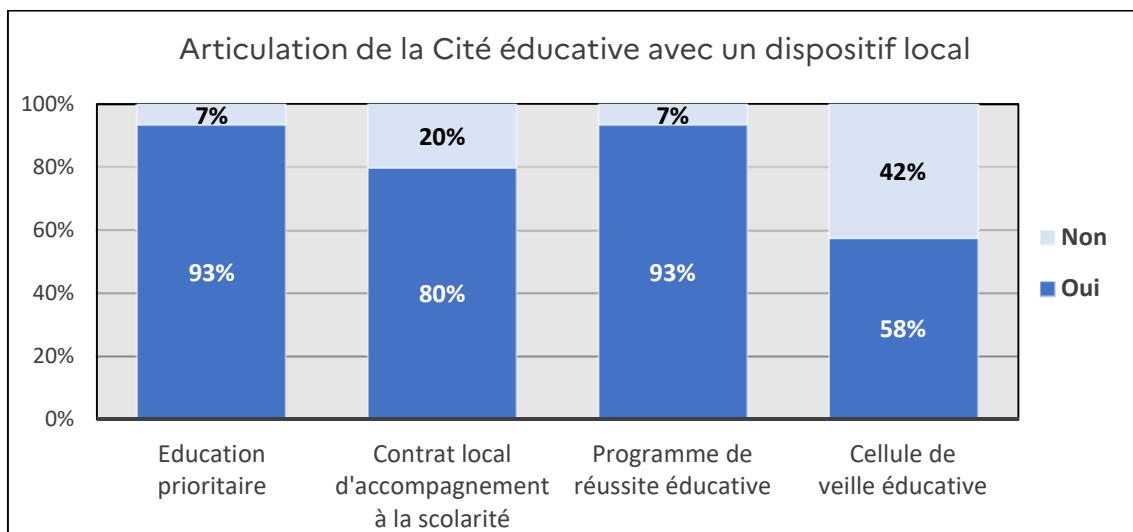
Le travail en transversalité, quant à lui, n'est pas perçu comme une nouvelle pratique issue du label Cité éducative mais comme une modalité de travail qui a été encouragée et généralisée par le label :

- plusieurs regards professionnels posés sur une même problématique : par exemple regards du champ social, médical, sportif sur la sédentarité chez les adolescents ;
- une problématique qui devient elle-même transversale à toutes les autres : par exemple l'égalité filles/garçons mise en travail dans les axes parentalité, culture, insertion... d'où un travail sur une culture commune dite « transversale ».
-

Ces deux modalités initient au sein des Cités éducatives des situations d'interprofessionnalité.

L'articulation comme préalable à l'interprofessionnalité

Dans la Revue de projet 2024, les réponses des 208 Cités éducatives à la question « la Cité éducative s'articule-t-elle avec les dispositifs locaux suivants ? » se présentent ainsi :



Source : Revue de projet 2024

Concrètement, pour les Cités éducatives qui ont répondu positivement à cette première question, comment opèrent ces articulations ?

Si oui, est-ce avec un partage régulier d'information ?	Oui	Non
Instances de l'Education prioritaire	91 %	9 %
Contrat local d'accompagnement à la scolarité	77 %	23 %
Dispositif/programme de réussite éducative	95 %	5 %
Cellule de veille éducative/prévention évitemen	80 %	20 %

Si oui, est-ce avec des axes stratégiques communs ?	Oui	Non
Instances de l'Education prioritaire	74 %	26 %
Contrat local d'accompagnement à la scolarité	40 %	60 %

Dispositif/programme de réussite éducative	75 %	25 %
Cellule de veille éducative/prévention évitement scolaire	45 %	55 %
Si oui, est-ce avec une fusion des instances ?		
	Oui	Non
Instances de l'Education prioritaire	NC	NC
Contrat local d'accompagnement à la scolarité	2 %	98 %
Dispositif/programme de réussite éducative	12 %	88 %
Cellule de veille éducative/prévention évitement scolaire	NC	NC

NC : non concerné

Dans les entretiens conduits, il apparaît très nettement une hiérarchie dans la réussite et dans la complexité de ces articulations. Nous pouvons graduer cette réussite/complexité de la manière suivante, telle qu'elle est perçue par les acteurs enquêtés :

Degré 1 : degré généralisé de réussite/complexité → partage régulier d'information

Degré 2 : degré ambitionné de réussite /complexité → axes stratégiques communs

Degré 3 : degré en réflexion de réussite/complexité → fusion des instances

En termes de pratiques opérantes, les résultats quantitatifs ci-dessus indiquent que le degré 1 est celui qui est le plus opérant dans les Cités éducatives, le degré 3 étant le moins opérant. Ce qui peut éventuellement confirmer la complexité de s'engager dans une fusion des instances.

Par ailleurs, dans les entretiens, nous retrouvons deux réalités qui correspondent à l'usage de deux méthodes différentes :

- une première méthode qui considère le degré 3 comme un préalable aux deux autres

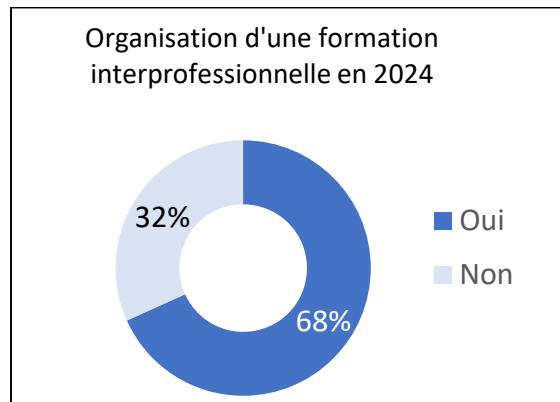
Pour exemple, un CPO Ville d'une Cité « Paupérisation » labellisée en 2022 explique : « *la fusion des comités de pilotage Cité éducative et PRE dès le démarrage du label a eu pour conséquences d'initier un partage d'informations réguliers et ... oui je peux dire la décision d'axes stratégiques communs, ça correspondait à nos objectifs* ».

- une seconde méthode qui part de pratiques informelles de degré 1 pour aboutir à un projet d'institutionnalisation de degré 3

Pour exemple, une CPO Education nationale d'une Cité éducative « Inégalités » labellisée en 2022 indique : « *les relations avec le PRE se sont faites dès le début de personne à personne, c'était fluide, ça nous apportait une vraie plus-value. Il faut dire aussi que c'était sur des temps informels, entre deux... autour d'un café. La coordinatrice PRE est présente en Cotech depuis un an. On a défini des axes stratégiques communs. Est-ce que cela ira jusqu'à une fusion des instances, je ne sais pas. Ça nous arrive d'en parler mais... je ne sais pas* ».

Les résultats issus de la Revue de projet 2024 confirment que l'institutionnalisation des articulations avec les dispositifs locaux, par la fusion des instances est plutôt rare. Les taux élevés des degrés 1 et 2 semblent indiquer que les pratiques d'articulation avec les dispositifs locaux sont plutôt opérationnalisées. Elles sont des espaces dont l'intérêt mis en avant est de mettre en lien des fonctions et des statuts professionnels différents et de partager des éléments de diagnostic.

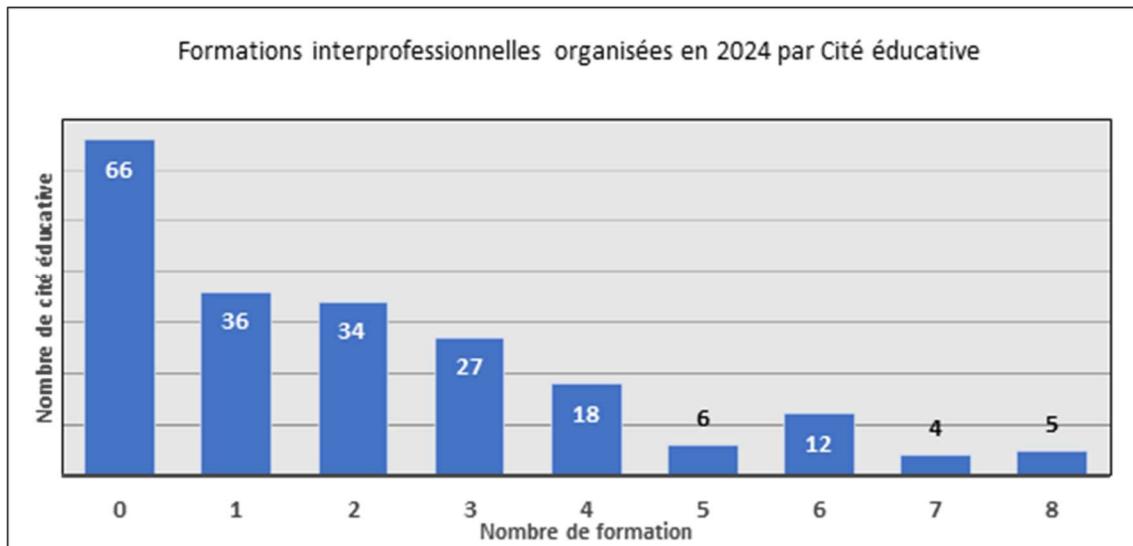
Des espaces de formations interprofessionnelles qui font bouger les frontières



Source : Revue de projet 2024

Sur les 208 Cités éducatives, qui ont répondu à la Revue de projet 2024, 162 d'entre elles déclarent avoir mis en place au moins une formation interprofessionnelle soit 68 % en 2024. 46 Cités n'ont pas proposé de formations en 2024. Dans la Revue de projet « formation interprofessionnelle » est définie ainsi : *dans le cadre d'une Cité éducative, la formation interprofessionnelle concerne des acteurs issus de différents secteurs institutionnels et vise à : diffuser les valeurs du label à l'ensemble des participants ; renforcer le dialogue et le croisement des approches interinstitutionnelles à l'échelle des actions ; renforcer le travail partenarial.*

Parmi les 162 Cités qui ont répondu positivement, les données issues de la Revue de projet permettent de connaître le nombre de formations interprofessionnelles proposées en 2024.



Source : Revue de projet 2024

Interprofessionnalité et acteurs en présence

Les acteurs en présence représentent l'ensemble des membres de la communauté éducative. Les parents sont aussi cités dans la Revue de projet comme acteurs présents dans les formations interprofessionnelles dans environ 10 % à 15 % des formations (principalement parents d'élèves élus). La configuration la plus couramment mise en place est de réunir enseignants et adultes tiers présents dans le établissements scolaires (ATSEM¹², CPE¹³, assistants d'éducation...). La seconde configuration courante est celle de joindre à la première configuration des professionnels des tiers-lieux éducatifs¹⁴ communaux, associatifs ou institutionnels (animateurs, intervenants sociaux, travailleurs sociaux...). Un directeur d'un pôle Education d'une Cité « Inégalités » explique : « *nous avons atteint un objectif que nous ne nous étions pas fixés, ces formations ont permis de lutter contre l'invisibilité de certains métiers : assistants maternels, ATSEM, AESH¹⁵, AED¹⁶ par exemple* ». Il met en avant des avancées sur les enjeux de reconnaissance, d'isolement et de formation de ces personnels.

Autres résultats obtenus et capitalisés par les entretiens conduits :

- un langage commun qui permet des relations partenariales plus horizontales ;
- une transition facilitée et mieux construite entre les différents temps de vie de l'enfant et entre les périodes liées à l'âge ;
- une montée en compétence sur des défis prégnants : problématiques langagières, sécurité dans la petite enfance, compétences psychosociales, prévention de l'entrée dans le trafic, plurilinguisme, harcèlement, insertion des jeunes, santé mentale... sont des exemples relevés dans la Revue de projet 2024.

Un CPO Education nationale d'une Cité « Paupérisation », labellisée en 2022, témoigne : « *la Cité éducative met en place de plus en plus de formations inter-métier. Les savoirs communs sont essentiels pour conduire à des pratiques partagées ou des projets coconstruits. Il émerge des changements de pratiques quotidiennes et des projets nouveaux* ». Un délégué du Préfet d'une cité « Inégalités », labellisée en 2019, identifie un frein au développement de formations interprofessionnelles : « *on a, sur notre territoire, des institutions qui internalisent leur formation. D'où une résistance institutionnelle à l'inter-métier* ».

Pour conclure, au-delà d'un objectif de culture commune, il reste à évaluer si les formations interprofessionnelles au sein des Cités éducatives ont le niveau d'ambition qui définit l'interprofessionnalité : construire une culture commune qui se concrétisera par un changement des pratiques sur le terrain, sans renoncer aux expertises de chacun ?

Notes

¹² Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

¹³ Conseiller principal d'éducation

¹⁴ Toutes les structures et les professionnels qui interviennent auprès des enfants et des jeunes sur les temps péri, para et extrascolaires.

¹⁵ Accompagnant des élèves en situation de handicap

¹⁶ Assistant d'éducation

COÉDUQUER DANS LES TERRITOIRES LABELLISÉS : DES QUÊTES MULTIPLES

Notre seconde hypothèse de départ : chaque Cité éducative développe une capacité à agir dans une dimension et une posture co-éducatives pour tendre à un territoire à haute valeur éducative.

QUÊTE D'ÉGALITÉ DES CHANCES

Coresponsabilité

Au cours des entretiens conduits, il a émergé un sens donné à la coéducation dans une dimension de « coresponsabilité ». La quête d'égalité des chances est partagée comme un socle commun en coresponsabilité. Il ne s'agit pas d'une coresponsabilité qui pointent les échecs mais une coresponsabilité à agir. Les acteurs la définissent aussi par une tension entre l'universel et le spécifique en l'exprimant ainsi :

- « *Comment tendre à une égalité des chances pour tous et pour chacun ?* »
- « *Comment tendre à une égalité des chances par tous et par chacun ?* »

Une autre question est majoritairement présente dans les entretiens :

- « *En quoi des dynamiques partenariales traitent-elles de la question des inégalités et permettent-elles d'atténuer ces mêmes inégalités ?* ».

Et une affirmation vient en écho : **égalité des chances = égalité des opportunités.**

Les CPO enquêtés ont une vision partagée de la coresponsabilité et du sens des dynamiques partenariales. Ils expriment que les actions dans l'école ont un sens car les jeunes étant captifs, il est observé sur le temps scolaire l'atteinte d'une équité (rapport juste/injuste) et d'une égalité d'opportunités (l'égalité est un principe à valeur constitutionnelle¹⁷). Un CPO d'une Cité « Inégalité », labellisée en 2019, indique : « *les actions de la Cité éducative dans les écoles sont issues d'un repérage de besoins et on les aide à trouver des opérateurs pour coconstruire une réponse adaptée aux besoins* ».

Mais ils se questionnent, qu'en est-il de l'égalité des chances et des opportunités en dehors de l'école avant 3 ans et après 16 ans ?

Un troisième élément de compréhension émerge, les acteurs enquêtés font le lien entre coresponsabilité et continuité des discours éducatifs. Un CPO d'une Cité « Singularité », labellisée en 2019, explique : « *on a fait un diagnostic sur les QPV, on a retenu 4 axes de travail prioritaires. Puis, on a pratiqué une identification de ressources complémentaires pour répondre aux besoins des jeunes. L'idée c'était de faire mieux. Un enseignant ou un CPE ne peut pas impulser cela tout seul. Les échanges en groupe de travail sur les réalités des jeunes ont permis la découverte de cultures professionnelles différentes. Il y a de la médiation dans la rencontre. Ça rend cohérent le discours éducatif et on vise un continuum sur les différents temps de l'enfant en souhaitant inclure les parents.* »

Notes

¹⁷ <https://www.vie-publique.fr/dossier/276143-le-principe-degalite-droit-et-grands-enjeux-du-monde-contemporain>

- Dans ces questionnements sur la coresponsabilité et sur un continuum éducatif, on voit apparaître les acteurs de la coéducation : **famille, école, tiers-lieux éducatifs**, ces derniers se définissant par toutes les structures et les professionnels qui interviennent auprès des enfants et des jeunes sur les temps péri, para et extrascolaires.

La question des contextes de vie omniprésente

La coéducation est rapportée systématiquement par les acteurs enquêtés à la question de la prise en compte des contextes de vie. Pour des Cités éducatives en territoires ultramarins, le contexte de vie représente un cumul de défis prégnants : « *les Cités éducatives ont été implantées sur des quartiers qui cumulent les plus de difficultés : habitat insalubre, pression migratoire,oisiveté des jeunes/délinquances, chômage, grande précarité économique des familles...* ». Dans l'hexagone, ce sont les cumuls de problématiques connues et de problématiques nouvelles qui mettent la question des contextes de vie en avant : « *le quartier, le lieu de vie des enfants et des familles, réunit à lui seul tous les ingrédients qui nécessitent d'agir en coresponsabilité avec une grille de lecture « quartier », on tient à connaître l'histoire des quartiers... c'est une contrainte de temps mais c'est des moyens que l'on se donne pour comprendre avant d'agir. Relier l'histoire, ce que l'on en connaît et découvrir ce qui s'y vit aujourd'hui* ». Un principal de collège chef de file d'une Cité « Inégalités » a coutume de dire : « *quand le quartier tousse, le collège éternue !* ». Le quotidien du quartier a immédiatement un impact sur le climat scolaire dans l'établissement. Les mères de ce même quartier expliquent « *la nuit on sait si c'est un coup de feu ou un pétard, on sait à quelle heure ça se passe alors on couche nos enfants avant pour qu'ils s'endorment et n'entendent pas* ».

- C'est pourquoi dans le contexte des Cités éducatives, nous proposons à présent une 4^e sphère pour définir la coéducation : familles, école, tiers-lieux éducatifs **et quartier**.

QUÊTE DE LIENS ET DE SENS : UNE COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE INCLUSIVE

Une communauté éducative inclusive

La Revue de projet 2024 a permis de réunir des éléments de connaissance sur l'association des enfants, des jeunes et des parents au fonctionnement de la Cité éducative. Cette association fait partie du cadre national du programme Cités éducatives : « Une attention particulière devra être apportée aux modalités par lesquelles les parents, les habitants, les jeunes eux-mêmes pourront partager les valeurs, contribuer à définir les objectifs, être informés et s'impliquer dans les actions et participer à leur évaluation »¹⁸.

La Revue de projet 2024 apporte un éclairage sur la mise en place de ces associations. Il est ainsi demandé aux cités de bien faire la distinction entre d'une part la participation effective des enfants, des jeunes et des parents au fonctionnement et ou à l'animation de la cité éducative et les bénéficiaires des actions d'autre part : 119 Cités éducatives sur 208 indiquent l'association des enfants/jeunes et/ou parents/habitants au fonctionnement de la Cité éducative.

Nous avons ensuite souhaité connaître l'année de labellisation des 89 Cités éducatives qui déclarent ne pas faire cette association dans l'objectif d'identifier si l'ancienneté dans le label a une incidence. En rapportant au nombre de Cités par année de label qui ont répondu négativement, nous obtenons :

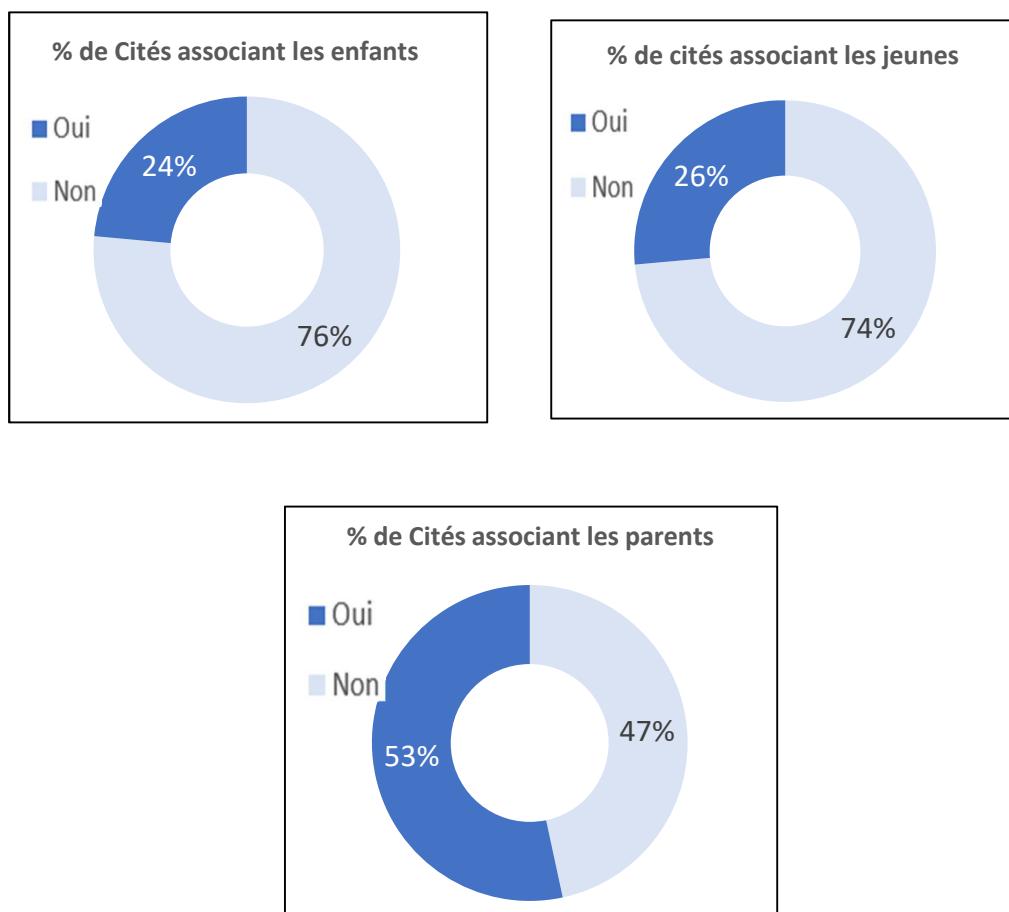
Notes

¹⁸ VADE-MECUM Cités éducatives

	Nombre de Cités ayant répondu négativement	% obtenu du taux de non-association des publics
Labellisation de 2019	35	44 %
Labellisation de 2021	16	36 %
Labellisation de 2022	38	46 %

Nous pouvons en conclure que l'ancienneté dans le label n'a pas d'incidence sur la non- association des enfants/jeunes/parents au fonctionnement de la Cité éducative.

Parmi les 208 Cités éducatives, voici les pourcentages par public associé :

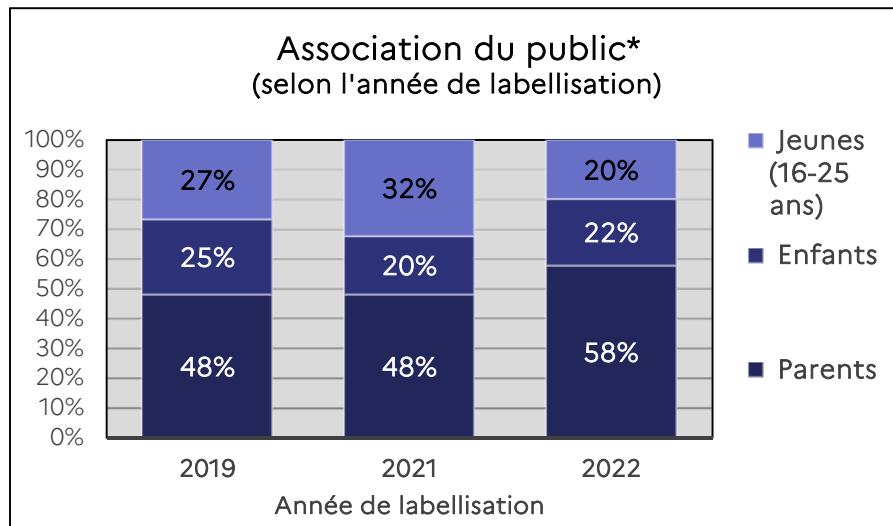


Source : Revue de projet 2024

Les résultats indiquent qu'environ un quart des Cités éducatives qui implique les publics, associe les enfants et les jeunes au fonctionnement de la Cité éducative. Cette association, dans la Revue de projet, inclut les situations suivantes (cumulées ou pas) :

- participation active aux instances de pilotage de la Cité éducative ;
- consultation en amont de la construction du projet et apport de suggestions sur ce dernier ;
- mobilisation dans le portage des actions.

L'association des parents est indiquée par 53 % des 208 Cités éducatives qui ont répondu à la Revue de projet 2024. Nous avons rapproché les résultats sur l'association des publics déclarée dans la Revue de projet avec l'année de labellisation (résultats sur 119 Cités ayant répondu positivement).



* sur 119 cités éducatives

Source : Revue de projet 2024

En rapprochant ces résultats de l'année de labellisation, on observe que le nombre de Cités indiquant une association des parents est légèrement plus élevé (58% contre 48%) dans les Cités éducatives labellisées plus récemment que les autres (en 2022). Dans les entretiens conduits, deux raisons semblent émerger :

- les Cités éducatives labellisées en 2022 ont bénéficié de la sortie de la crise sanitaire, d'où une association des habitants rendue possible. Toutefois, la Revue de projet 2024 ne permet pas de définir si cette association s'est faite dès 2022, 2023 ou a démarré en 2024. Les Cités labellisées en 2022, enquêtées par entretien, semblent indiquer que sur l'année 2023 l'association des publics a été travaillée ;
- les Cités éducatives labellisées en 2022 ont bénéficié de 2022 à 2024 d'espaces de culture commune et d'échanges de pratiques sur le sujet de l'association des parents au fonctionnement de la Cité éducative. Sont cités dans les entretiens : les séminaires régionaux portés par les CRPV, les séminaires nationaux organisés par l'ANCT en partenariat avec le RNCRPV, des conférences organisées par les Cités elles-mêmes sur la place et le rôle des parents et sur la coéducation, majoritairement dispensées par des chercheurs.

A travers les entretiens conduits, les perceptions de la communauté éducative sur les relations famille/école/tiers lieux éducatifs/quartier sont identifiées et présentées dans le tableau ci-dessous. Dans une première partie, le tableau met en avant un éclairage à partir de situations perçues par les acteurs enquêtés (membres des instances de pilotage opérationnel) comme étant des situations de coéducation et dans lesquelles ils se sentent co-éducateurs. Il a été demandé aux enquêtés de relier leur perception à un exemple qui a fait levier de réussite dans l'association des parents. (Des situations ont été regroupées lorsqu'elles sont similaires).

Dans une seconde partie, le tableau met en avant un éclairage à partir de perceptions/situations des parents sur les relations famille/école/tiers-lieux éducatifs/quartier. Ces données ont été recueillies lors de commissions des parents initiées par deux Cités éducatives sur deux années et animées par le centre de ressources régional de la politique de la ville. Il avait aussi été demandé aux parents de relier leur perception à une situation qui les questionnait sur les relations avec les enseignants ou les professionnels.

Eclairage à partir des perceptions / situations sur
les relations famille/école/tiers-lieux éducatifs/quartier

Par les membres des instances de pilotage opérationnel des Cités éducatives

Coéducation et langage commun. La relation avec les parents demande de remettre en question les modes et les formes de communication : *comment atteindre les parents ? comment on vulgarise nos ambitions ? Le langage technique doit-il être déconstruit ?* Les rencontres informelles sont les plus productives en termes de mises en relation famille/école/tiers lieux éducatifs/quartier.

Deux démarches dans le « faire avec les parents » fonctionnent mais n’impliquent pas les mêmes parents : *les inclure en réunion, en commissions au sein de la Cité éducative sont des démarches qui mobilisent plutôt les parents d’élèves élus. Les rencontres dans des lieux associatifs, qu’ils fréquentent déjà, mobilisent tout parent dont ceux qui sont « plus éloignés » de la culture scolaire.*

Associer les parents, c'est une mission spécifique qui demande du temps et des compétences. Les Cités éducatives s'appuient sur des fonctions de médiateur (postes dédiés créés par les Cités) pour associer les parents, *c'est porteur de résultats : le lien se fait.* Les médiateurs sont présents devant les écoles, dans les quartiers.

Une entrée facilitatrice. *La rencontre est facilitée lorsque l'on part du vécu des familles : quels problèmes rencontrez-vous avec le bailleur ? quelles sont vos préoccupations ?* L'habitat est un sujet central qui touche aux conditions de vie et à la place de la famille dans le quartier. Une entrée levier de la mise en relation.

Ecouter les parents, c'est découvrir leurs idées. *Ils savent être force de propositions. Ils ont des réseaux de parents par communauté, par bloc, par rue. Associer un parent, c'est associer son réseau de parents : des parents ressources sont identifiés par les familles, à nous de les identifier aussi.*

Coéduquer, c'est instaurer une reconnaissance active. «*L'Aller vers* » est une force de frappe pour associer les parents. Aller vers eux c'est faire preuve de reconnaissance. On parle de parents dits invisibles. C'est à la Cité éducative de les rendre visibles.

L'injonction de la coéducation. *La relation famille/école est plus agréable et fluide lorsque chacun est dans son rôle et que cela est clairement expliqué : pas de pression sur les parents ! Il n'y a pas besoin d'être collé pour coéduquer !*

Coéducation et ambition. *Les grands jeunes ont besoin de leur parent.* La majorité légale à 18 ans et les dispositifs pour les jeunes mettent les parents à l'écart. Le label Cité éducative a permis d'associer les parents sur les problématiques d'insertion des grands jeunes. *Ils ont répondu présent ! là où on préjugeait qu'ils ne le seraient pas.*

L'inter métier, une démarche de coéducation. Les grands jeunes ne croient plus aux dispositifs d'orientation et d'insertion. *La Cité doit permettre de remettre de la confiance et de créer de nouvelles méthodes de travail. Associer les jeunes, c'est mieux les comprendre et se donner les moyens de changer nos pratiques.* Les problématiques de santé mentale sont liées aux problématiques d'insertion et d'emploi. *A nous de réagir ! Une voie : l'inter métier, la Cité peut cela sur les 30 % d'ingénierie.*

Coéducation, une question politique. La question des loisirs et du temps libre doit être repensée avec les parents. *C'est un enjeu d'émancipation. Redéfinir le temps libre en réunissant les parents, les animateurs, les enseignants. Une table ronde de la coéducation sur ces questions.*

Coéducation et délégation de pouvoir. *Validation des projets avec la présence des parents et leur contribution, c'est possible ! Celle des jeunes aussi.* Associer ceux qui sont les plus concernés. Reconnaître leur expertise d'usage.

Complexité et adaptabilité. Nos mondes professionnels sont en mouvement, les mondes familiaux aussi. *Les parents s'adaptent au turn-over et à la diversité des professionnels et enseignants. A nous professionnels de nous adapter à la diversité des familles et à leur irrégularité de présence. Nous serons sur un pied d'égalité !*

Une Cité éducative apprenante. Au quotidien, la Cité peut être une *Cité apprenante. Coéduquer c'est se donner les moyens de faire tomber les barrières de la langue. Même sans interprète le regard parle, les gestes parlent... ça permet de sortir des familles de leur isolement et ne pas empêcher leur association à la Cité.*

Coéducation et responsabilité politique. Prise en compte des contextes de vie dans des Cités « Singularité » :

- Certaines familles ont une adresse administrative à laquelle elles n'habitent pas et un lieu de vie très éloigné de cette adresse. Les enfants vont à l'école sur un périmètre et vivent sur un autre d'où des déplacements importants et un absentéisme élevé.
- Le nombre d'écoles est insuffisant. Elles fonctionnent en deux services (2 équipes pédagogiques par jour et deux groupes d'enfants par jour), toutefois 10 000 enfants sont encore non scolarisés par manque de place.

Une responsabilité politique et collective à agir : quels moyens se donnent la Cité ? Ce sont face à ces défis que les membres des comités techniques se sentent co-éducateurs et coresponsables.

Coéducation et interconnaissance. La première démarche en coéducation, c'est d'interroger les pratiques des autres éducateurs dont les parents. *On ne peut pas réussir seul une mission éducative. C'est l'ADN du label !*

Eclairage à partir des perceptions / situations sur les relations famille/école/tiers-lieux éducatifs/quartier

Par les parents de deux Cités éducatives

Légende : En vert les perceptions / situations par des parents dits invisibles
En bleu les perceptions /situations par des parents d'élèves élus
En orange perceptions communes

Coéducation parent/enseignant. Les parents expriment que les enseignants sont en difficulté face aux troubles spécifiques de certains enfants : « *nous pouvons les aider car la mise en place du PAI¹⁹ est longue. Nous savons ce qui aide un enfant car on vit avec lui au quotidien. Cela soutient l'enseignant. On s'est organisé pour le faire dès la rentrée* ». Les parents expriment comprendre la charge et la complexité du métier d'enseignant et souhaitent les soutenir.

Coéducation et légitimité. « *C'est difficile de comprendre notre rôle dans les conseils d'école, les parents qui ne sont pas élus font passer des questions, mais on ne les pose pas systématiquement. Dans l'autre sens ça fonctionne mieux, on informe les parents à la suite d'un conseil d'école mais il y a un décalage entre leurs questions et nos réponses* ».

Un sentiment d'utilité. « *Coéduquer c'est se sentir utile en dehors de la famille soit pour nos enfants, soit pour d'autres enfants, soit pour les enseignants ou les professionnels* ».

Partager le diagnostic de territoire avec les parents. « *En séminaire, la Cité éducative nous a expliqué la situation du territoire : moins d'emplois, un manque d'offres de formation diverses, moins d'emploi pour les femmes, des emplois spécialisés mais peu d'emplois différents qui nécessitent d'être formés... Ca nous a fait prendre conscience des choix à faire pour nos enfants, ça a changé notre vision de leur avenir et on a pu avoir de vraies discussions avec eux* ».

Détendre les relations avec les collègues. « *Au collège on a le sentiment que l'on nous prend nos enfants, on ne sait plus ce qu'ils y font. On ne comprend pas si on peut entrer dans le collège aussi facilement que dans les écoles. Et pour y faire quoi ?». Au sein de cette Cité, la CPO a relayé cela au principal du collège chef de file, des pistes vont être expérimentées. Au sein du collège, un arbre à Palabres a été animé, les parents viennent s'assoient et ils discutent. Au sein de la commission des parents, le CRPV observe que c'est ce qui est attendu par les parents : des espaces pour se parler d'adulte à adulte sans rapport parent/enseignant. C'est dans cette configuration que le parent se sent en relation horizontale avec les enseignants et se perçoit en situation de coéducation.*

Coéducation et horizontalité des relations. Un parent questionne d'autres parents : « *comment se faire comprendre des enseignants ou des animateurs alors que nos repères de parent sont différents des leurs, nos connaissances ne sont pas les mêmes, on n'est quasi d'accord sur rien ?* »

Notes

¹⁹ Projet d'Accueil Individualisé : document qui formalise les aménagements prescrits par un médecin pour la poursuite de la scolarité en milieu ordinaire.

La coéducation par les pairs. « Avant 6 ans, il y a peu de propositions d'activités pour les enfants ». Au sein de la commission Cité éducative, les parents plébiscitent les rencontres avec d'autres parents en présence des enfants. Ils expriment souhaiter échanger entre pairs, vivre des activités en groupe. Ils identifient la présence d'autres parents comme étant une situation de coéducation.

Accès aux soins et coéducation : une question politique. Les parents indiquent qu'ils ne trouvent pas les spécialistes nécessaires au suivi médical de leurs enfants. Ils font appel à la Cité éducative : « comment pallier à cela ? A quelle institution s'adresser pour soulever ce constat et faire bouger les choses ? C'est urgent. Lorsque l'on ne peut pas faire soigner nos enfants, on est forcément des mauvais parents ! »

Coéducation : une histoire d'information ? Les parents expriment qu'il est très important pour eux de savoir que des professionnels ou enseignants aident leurs enfants là où eux ne le peuvent pas ou plus. Ils indiquent « c'est impossible de savoir tout faire en éducation ». A la question « avez-vous demandé de l'aide ? », ils répondent massivement « non, nous ne savons pas à qui demander ». Le groupe a été en accord sur deux choses : les parents n'osent pas demander de l'aide et ne savent auprès de qui l'exprimer. Ils ne formulent pas avec précision l'objet de leur demande. Le groupe a conclu qu'il s'agissait d'une limite.

Coéducation parent/enseignant. Les parents expriment que les enseignants sont en difficulté face aux troubles spécifiques de certains enfants : « nous pouvons les aider car la mise en place du PAI²⁰ est longue. Nous savons ce qui aide un enfant car on vit avec lui au quotidien. Cela soutient l'enseignant. On s'est organisé pour le faire dès la rentrée ». Les parents expriment comprendre la charge et la complexité du métier d'enseignant et souhaitent les soutenir.

Soutien, adaptation sont des mots qui apparaissent dans la perception de la coéducation, tant de la part des membres des instances de pilotage des Cités éducatives que de la part des parents. Ils indiquent l'intention d'une réciprocité parents professionnels qui a déjà été largement documentée par les études conduites sur la coéducation. Une éthique se dégage des entretiens conduits et des situations évoquées par les membres des instances de pilotage. Le non-jugement, la prise de recul vis-à-vis de ces propres modèles éducatifs sont opérants. Issu de la mise en place des réseaux d'écoute d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP)²¹ en 1998 soutenus par la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf), cette éthique, en continuité, est renforcée et ambitionnée aujourd'hui au sein du label Cités éducatives. La circulaire interministérielle du 9 mars 1999 était venue concrétiser la volonté nationale d'accompagner les parents. Elle avait acté une rupture dans les représentations qui pesaient sur les parents : d'une vision déficitaire de leur rôle et de leurs actes à une vision capacitaire de leur rôle et de leurs actes. C'est entre 2000 et 2010 que cette éthique au sein des pratiques de terrain s'est diffusée, soutenue largement par le déploiement des programmes de réussite éducative. Le 10 novembre 2011, le comité national du soutien à la parentalité avait adopté une définition de la parentalité : « La parentalité désigne l'ensemble des façons d'être et de vivre le fait d'être parent. C'est un processus qui conjugue les différentes dimensions de la fonction parentale, matérielle, psychologique, morale, culturelle, sociale. Elle qualifie le lien entre un adulte et un enfant, quelle que soit la structure familiale dans

Notes

²⁰ Projet d'accueil individualisé : document qui formalise les aménagements prescrits par un médecin pour la poursuite de la scolarité en milieu ordinaire.

²¹ Les réseaux d'écoute d'appui et d'accompagnement des parents REAAP sont issus de la Conférence de la famille organisée en 1998. La circulaire du 9 mars 1999 et la charte nationale établissent un cadre et dictent les valeurs essentielles des REAAP.

laquelle il s'inscrit, dans le but d'assurer le soin, le développement et l'éducation de l'enfant. Cette relation adulte/enfant suppose un ensemble de fonctions, de droits et d'obligations (morales, matérielles, juridiques, éducatives, culturelles) exercés dans l'intérêt supérieur de l'enfant en vertu d'un lien prévu par le droit (autorité parentale). Elle s'inscrit dans l'environnement social et éducatif où vivent la famille et l'enfant ».

De plus, en 2013, la coéducation se retrouve au cœur de l'action éducative au regard de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Elle définit différents points permettant une coéducation réussie :

- rendre effectifs les droits d'information et d'expression des parents en accordant une attention particulière aux parents les plus éloignés du système éducatif ;
- construire une véritable coopération entre les parents et l'École ;
- développer la coordination et la visibilité des actions d'accompagnement à la parentalité.

Après 2010, les faits de violence dans les banlieues ont stigmatisé à nouveau les parents. S'est travaillée alors la prise en compte de la citoyenneté dans son lien avec la parentalité. Le programme national Cités éducatives en 2019 vient optimiser cet héritage. Les parents sont considérés dans leur capacité à agir, avec un statut de partenaire, donc de citoyen, qui les invite à s'associer. Les instances de pilotage et de décision leur sont ouvertes mais sans l'imposer. La libre association si elle est proposée, n'est pas une injonction.

Le processus : d'une libre participation accompagnée (2000) à une libre implication encouragée (2010) a abouti dans le cadre du label Cités éducatives à une libre association engagée, souhaitée par les institutions (2020) et par l'Etat. Ce qui, par les mots utilisés, modifie les rapports parent/institution/politique et offre l'opportunité aux parents d'être reconnus dans leur statut de citoyen. Si du chemin reste à faire selon les contextes et les héritages de chaque territoire, les évolutions sont affichées.

Les collaborations avec les caisses d'allocations familiales sont, dans le champ de la parentalité, une évidence pour les pilotes des Cités éducatives : « *Les CTG²² ont repositionné la visibilité des Caf sur les enjeux de parentalité* ». Dans les données issues de la Revue de projet 2024, 177 Cités éducatives sur 208 indiquent une association avec la Caf.

Pour finir, le tableau ci-dessus fait apparaître aussi la coéducation définie par la tension entre « être en responsabilité de » ... et « être en incapacité à » ... ce qui révèlent les paradoxes et la complexité de l'éducation. De plus, il émerge l'interconnaissance nécessaire entre éducateurs pour coéduquer et la mise en cohérence de valeurs issues de la diversité de points de vue et des cultures familiales et professionnelles.

Deux pilotes de Cités éducatives apportent une conclusion sur la coéducation et l'évolution des pratiques :

- « *Le parent est acteur éducatif à part entière, arrêtons de peser institutions versus publics : être juste une immense communauté éducative.* »
- « *L'association des parents demande du temps, une forte volonté et un accompagnement au changement : on travaille encore et toujours sur les représentations.* »

QUÊTE DE LIENS ET DE SENS : UNE COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE ANIMÉE

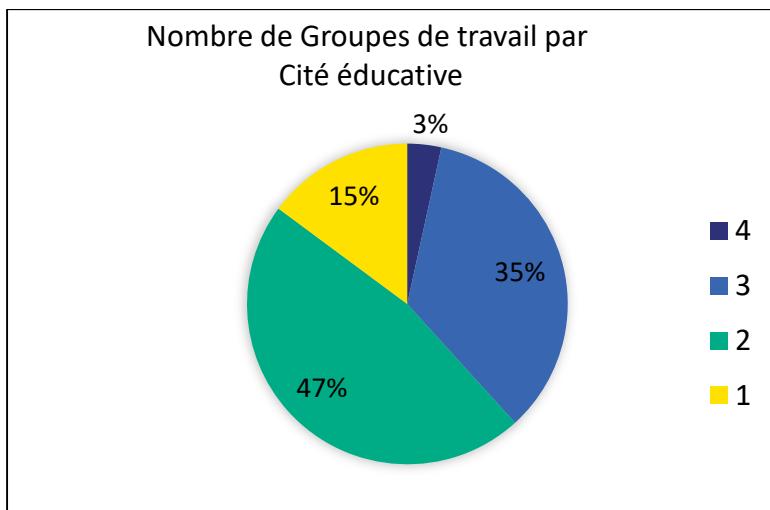
Comme présenté dans la partie 2 de cette étude, la comitologie est l'architecture du fonctionnement de la Cité éducative : comité de pilotage, comité technique ou comité exécutif... Ces instances sont perçues comme les initiatrices de la coéducation, installant les conditions et les

Notes

²² Convention territoriale globale : démarche qui vise à définir un cadre politique de développement des territoires. Signée entre les Caf et les partenaires locaux et généralement une communauté de commune, ses objectifs sont de renforcer l'efficacité, la cohérence et la coordination des actions en direction des habitants.

situations favorables à son développement. D'autres instances, au sein des Cités éducatives, sont identifiées comme un levier dans la mise en œuvre des relations famille/école/tiers-lieux éducatifs/quartier. Il s'agit des instances communément nommées groupe de travail, commissions thématiques ...

La Revue de projet 2024 donne un éclairage sur ces pratiques au sein des Cités éducatives qui constituent des espaces pour créer des écosystèmes d'acteurs et **coconstruire les capacités à agir**. Fin 2024, 84 % des Cités répondant à la Revue de projet déclarent l'existence de ce type de groupe de travail. Le diagramme ci-dessous représente le nombre de groupes de travail par Cité éducative en 2024.

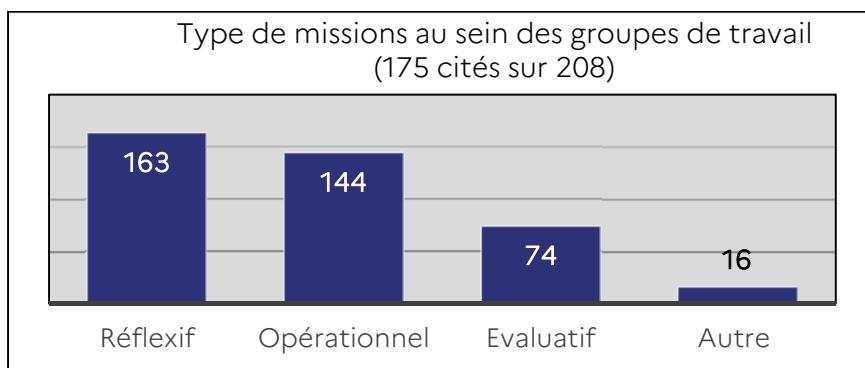


175 Cités répondantes sur 208 ont un à 4 groupes de travail

Source : Revue de projet 2024

La Revue de projet permet aussi d'avoir un éclairage sur les missions de ces groupes de travail avec les options suivantes proposées avec une consigne de choix multiple.

- Réflexif : offrir des espaces thématiques d'échange et de réflexion pour les acteurs locaux
- Opérationnel : assurer la définition et le portage des actions
- Evaluatif : instance en charge du suivi et/ou de l'évaluation



Source : Revue de projet 2024

Les résultats indiquent que les missions « réflexif » et « opérationnel » sont les plus représentées. Nous pouvons rapprocher les missions « opérationnel » et « évaluatif » qui dans les faits sont étroitement liés : dans les groupes de travail, les membres des comités techniques présents indiquent qu'en construisant l'opérationnel se pose la question des objectifs et des indicateurs d'évaluation. Les actions sont coconstruites, programmées et l'évaluation est pensée.

Dans les entretiens conduits, ces espaces d'échange et de réflexion ont été largement cités comme des lieux d'exercice de la coéducation.

Premiers pas vers la coéducation : l'interconnaissance

Un chargé de mission d'une Cité « Singularité » indique : « *la Cité n'est pas connue de tous. On évite de travailler en tuyau d'orgues car on le voit en matière éducative, il faut que les gens se connaissent. Se connaître, c'est à plusieurs niveaux, c'est d'individu à individu, d'institution à institution et de mission à mission* ». Une CPO d'une Cité « Attractivité » témoigne : « *face à un besoin, en commission thématique on pense au droit commun en premier. On a des échanges là-dessus et ça nous permet d'interroger qui se connaît, qui finance déjà...* ».

Les groupes de travail ou commissions thématiques sont des lieux au sein desquels les diagnostics de territoire se partagent. Un CPO d'une Cité « Inégalités » explique : « *partir d'une commission de territoire sur un seul quartier par exemple, pour arriver à une commission thématique, c'est très intéressant. Les acteurs se connaissent mieux, les parents les connaissent mieux et on définit ensemble une priorité* ». Il apparaît là l'intérêt d'installer l'interconnaissance avant l'action, d'en prendre le temps, de réunir les regards.

Cette étape d'interconnaissance en tant qu'étape dans la coéducation, n'est pas identifiée comme un préalable mais plutôt comme une condition à retravailler sans cesse. Un professionnel de la petite enfance d'une Cité « Attractivité » explique : « *le projet avec la crèche... c'est la Cité éducative qui a permis cela. La Cité a été un vrai facilitateur pour mettre en lien des acteurs qui ne se parlaient pas, ne se connaissaient pas. A chaque nouvelle démarche c'est important d'aller vers les acteurs, relancer cette dynamique partenariale et travailler sur les formats de rencontres : innover sur ces groupes de travail. Ce n'est pas parce qu'il y a un partenariat, qu'il ne faut pas le refaire* ».

Deuxième pas vers la coéducation : partir des besoins

Pourquoi les acteurs des cités éducatives identifient « *partir des besoins* » comme deuxième pas dans la coéducation ?

Les réponses lors des entretiens sont multiples :

- « *C'est l'ADN de la Cité éducative, on était habitué à travailler à l'échelle d'une structure ou d'un établissement scolaire. En se centrant sur les besoins, on est certain de coopérer avec une visée plus large que nos préoccupations sectorielles.* » (IEN Cité Attractivité)
- « *Les parents trouvent leur place en entrant par la question des besoins, ils ont des choses à dire. La dimension territoriale ou d'offres de service c'est plus difficile pour eux.* » (Déléguée du préfet Cité Inégalités)
- « *Les besoins des enfants et des jeunes se formulent dans des langages techniques propres au champ professionnel de chacun, ça peut être un frein mais finalement ça nous forme sur des sujets. C'est là que l'on prend conscience des complémentarités d'expertise à mettre en scène.* » (CPO Cité Inégalités)
- « *S'agissant de développer des réponses aux besoins, une limite paraît impossible à lever : est-on certain que les enfants sont bien dans les offres qui leur correspondent ? en tant qu'éducateur ça me pose question. D'où l'intérêt de s'appuyer sur le PRE pour envisager aussi des réponses individualisées.* » (Educateur Cité Singularité).

Partir des besoins semble être une entrée vers la coéducation. Lors des entretiens, à la question « à quel moment, dans quelles situations, vous percevez-vous ou êtes-vous identifiés en fonction d'éducateur aux côtés d'autres éducateurs ? », l'ensemble des personnes enquêtées a exprimé que dans les groupes de travail/commissions thématiques, le diagnostic partagé des besoins et les échanges liés étaient ce qu'ils définissaient comme des espaces et des démarches de coéducation. Les plaçant eux-mêmes en posture de co-éducateurs.

Troisième pas vers la coéducation : les relations horizontales

La réflexion sur les relations horizontales apparaît très souvent au cours des entretiens. Les relations horizontales étant perçues comme faisant partie de la posture co-éducative. Les professionnels enquêtés relient cela à trois liens de cause à effet :

- Devant des défis éducatifs complexes, une posture de « *relation horizontale* » est revendiquée par les acteurs des Cités éducatives enquêtées. Hormis le fait partagé par tous que le parent est le premier éducateur de son enfant, chacun tend à accepter qu'il ne puisse pas affirmer qu'il peut agir mieux ou plus, quel que soit son mandat professionnel. « *En travaillant en commission thématique, j'ai découvert que l'expertise de chacun était nécessaire. Le champ médico-social apporte des réponses que je ne connaissais pas, on a finalement construit un projet en réunissant la culture et le médico-social sur le harcèlement. On expérimente, on verra...* » (CPO Education nationale Cité « Paupérisation »).
- « *La confiance* » apparaît comme un lien de cause à effet. Un CPO exprime : « *la confiance est à travailler, je me perçois médiateur de la coéducation pour la diffuser comme faisant partie de la culture professionnelle du « faire Cité » et pour soutenir les mises en lien entre professionnels. Je dois faire confiance pour créer de la confiance.* »
- « *Oser le conflit* » : la synergie créée par la Cité a révélé des solidarités ou des blocages dans les relations interpersonnelles, interinstitutionnelles. Un échange conduit au sein du comité technique d'une Cité « Paupérisation » livre ce témoignage : « *quel sens on donne coté Education nationale, Etat, Ville...sur les mots essentiels d'une politique publique ? Comment c'est perçu par les publics ? Comment on s'adresse à eux ? Ces questions font prendre le risque d'avoir à gérer le conflit que cela va générer. Mais le conflit ça aide à arrondir les angles. Sans conflit pas d'issue !* ».

Quatrième pas vers la coéducation : pousser les logiques de coopération

« *Le label Cité éducative a renforcé la nature même des coopérations à être éducatives* » (IEN Cité Attractivité).

Les groupes de travail et commissions thématiques réunissent une diversité d'acteurs. Dans les groupes de travail qualifiés d'« opérationnel », l'objectif est de conduire à la coproduction et à la co-construction de projets qui seront financés par la Cité éducative. Les enquêtés relèvent une situation qui a contredit les a priori qu'ils avaient au début du label. « *Ce n'est pas seulement l'attrait financier qui crée les coopérations, ça reste un moyen.* » Mais aussi : « *la complémentarité des compétences, quand on l'active, c'est du soutien pour tous. Ça motive, on se sent moins seul et c'est efficient.* » (CPO Cité Attractivité) »

Une CPO d'une Cité « Paupérisation », labellisée en 2019, témoigne : « *dans les commissions thématiques, on pousse à fonds les logiques de coopération, on est inclusif, tout le monde prend sa place, prend la parole. Ce sont des groupes intelligents collectivement, productifs et ça fait vivre la continuité éducative.* »

Les avis divergent sur l'ambition opérationnelle de ces groupes de travail : « *réunir des acteurs divers sur ces temps communs, c'est assez compliqué, pas toujours bien accueilli. Cela rompt le quotidien professionnel mais il y a souvent des difficultés en termes de disponibilité et temporalité principalement pour les enseignants* ». Il est indiqué aussi que le travail en interprofessionnalité

n'est pas une intention individuelle mais une volonté institutionnelle à afficher pour permettre la présence de tous.

Une évolution est perçue comme une réussite dans la coéducation : « *au début du label les professionnels ne souhaitaient pas forcément travailler ensemble, ils privilégiaient le fait de faire valoir leur action. A présent tout le monde voit les compétences des autres et on perd les phrases du type « c'est mon public », on a atteint une des qualités de la coéducation mais il faudrait encore 10 ans pour l'ancrer car des années de couloir de nage, c'est un réflexe !* » (Délégué du Préfet, Cité Paupérisation).

Trois marges de progrès sont identifiées par les Cités éducatives enquêtées pour soutenir la coéducation :

- l'animation des écosystèmes d'acteurs demandent des compétences, cela peut générer un essoufflement qui peut fragiliser la communauté éducative. Le soutien des CRPV est identifié et actif. Des Cités témoignent être montées en compétence sur l'animation des réseaux professionnels et de parents avec l'accompagnement des CRPV ;
- la place et la présence des enseignants est à repenser par leur institution afin qu'ils puissent s'inclure dans des espaces de co-construction et de co-réflexion. Les écosystèmes d'acteurs ont besoin de leur expertise pour avancer et opérationnaliser la continuité éducative ; un équilibre doit être trouvé entre engagement, faisabilité et reconnaissance ;
- une fonction de veille est souhaitée par les Cités éducatives enquêtées. Dans le même sens, le cadre national préconise un observatoire dans le vade-mecum des Cités éducatives²³.

Cinquième pas vers la coéducation : un sentiment d'appartenance

Lors des entretiens conduits auprès de 34 Cités éducatives, 100% des acteurs enquêtés ont répondu qu'ils avaient un sentiment d'appartenance au Label Cités éducatives. Le statut, la fonction n'entraîne pas de variation dans la réponse. Sans aucune expression utopiste, **quatre raisons** sont mises en avant par les enquêtés.

Le cadre national porté par l'ANCT, qui est perçu comme fédérateur à plusieurs niveaux :

- soutien technique au déploiement du label (Questions de cité, la Grande Equipe...);
- organisation de formations des troïkas ;
- animation d'un réseau national : rencontres, échanges de pratiques ;
- animation d'un réseau naissant des CPO ;
- des conférences, des interventions, des espaces de réflexion, pour construire une culture commune.

Le niveau régional (départemental ou inter départemental) animé par les CRPV est cité comme fédérateur et insufflant une culture commune de la politique de la ville :

- rencontre à différentes échelles de territoire, échanges de pratiques ;
- accompagnement à la labellisation ;
- accompagnement au déploiement du label ;
- accompagnement à l'entrée en fonction ;
- évaluation ;
- des conférences, des interventions, des espaces de réflexion pour construire une culture commune.

Notes

²³ « La mise en place d'un observatoire local de la réussite éducative est recommandée, pour partager les éléments de diagnostic territorial, afin d'analyser les forces et les faiblesses du territoire, pour traiter à la racine et sur la durée les problématiques que l'on cherche à améliorer. »

Le principe d'une démarche et les fonds liés :

- un périmètre défini ;
- un cadre présent mais souple à adapter à chaque territoire ;
- un fonds qui donne les moyens d'agir.

Une démarche qui est un défi : des finalités « *complexes, voire inatteignables* » mais « *extrêmement motivantes* », « *une aventure à tenter* » :

- faire bouger les lignes d'une ambition politique ;
- soutenir les ambitions éducatives dont celles des parents ;
- animer et soutenir les réseaux d'acteurs qui interviennent en première ligne auprès des enfants et des jeunes.

Les propos recueillis par entretien sont à confronter à ceux exprimés par les CPO réunis en juin 2025 à Dijon. Ils font apparaître des contextes politiques et institutionnels qui les éloignent d'un sentiment d'appartenance : des fonctionnements en silo au sein des troïkas qui peinent à « faire Cité ». Un écart entre des CPO qui portent une utopie de politique publique et une troïka qui privilégie une juxtaposition d'enjeux propres à chacune des institutions en présence.

QUÊTE D'INNOVATION : UNE CAPACITÉ À AGIR

Vision et culture communes indissociables et levier d'action

« *Vision commune* » et « *culture commune* » semblent étroitement liées. L'une nourrissant l'autre. Elles sont citées comme un « *cercle vertueux* ». Dans le champ de l'éducation, il est exprimé par les acteurs enquêtés que rien n'est figé et le constat est fait que seule une vision commune et une culture commune permettent d'avoir des repères qui guideront l'action. Une élue d'une cité « Inégalité », labellisée en 2022, indique : « *nous avons avec nous un réseau d'éducateurs de statuts divers. Ils nous permettent d'identifier les besoins du territoire, de converger vers des réponses à ces besoins... et de mener à une vision commune. C'est la convergence de leurs cultures professionnelles qui est efficace et nous permet d'agir* ».

Une CPO d'une cité « Attractivité » labellisée en 2021, explique avoir développé sur le périmètre de la Cité, en interprofessionnalité, une culture commune autour du plurilinguisme : « *sur un quartier, on a formé une armée de professionnels sur le plurilinguisme. On réunit des collectifs de parents et on teste nos connaissances avec eux en les incluant dans nos réflexions et nos apprentissages. On a une vision très large des acteurs éducatifs pour que tous soient plus à l'aise avec le plurilinguisme* ».

Une élue explique que pour ambitionner une ville éducatrice, au départ, ils ont fait l'erreur de ne pas travailler la vision : « *on a frôlé la catastrophe car la vision porte l'avenir* ».

Agir pour la petite enfance et pour les 16-25 ans

Enjeu prioritaire du label, les extrêmes des âges ciblés constituent un triple défi. D'une part, la petite enfance pour le nombre d'enfants en QPV qui n'ont pas accès à des lieux de socialisation et les jeunes de plus de 16 ans pour les enjeux de cette période qui prépare leur avenir d'adulte. D'autre part, le 3^e enjeu se situe aussi dans l'ambition et la complexité d'agir pour des publics non captifs (non scolarisés par exemple). Quel est l'état des lieux issu de la Revue de projet ?

Petite enfance

A la question : la petite enfance (0-6 ans) représente-t-elle un public cible prioritaire de votre Cité éducative ? **181 Cités éducatives sur 208 répondent positivement.**

Les moins de 6 ans et les dispositifs du ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse

Dispositifs du ministère de l'Education nationale et de la jeunesse	Oui dispositif présent sur le territoire	Présence du dispositif antérieur à l'arrivée de la Cité éducative	Intensification du déploiement du dispositif dans le cadre de la Cité éducative	Lancement du dispositif dans le cadre de la Cité éducative
Dispositifs d'accueil et de scolarisation des moins de 3 ans	188/208	138/188	40/188	5/188
Dédoubllement des classes de grande section	196/208	173/196	11/196	14/196

Source : Revue de projet 2024

Dans le cas de ces deux dispositifs, nous pouvons en conclure que le label Cités éducatives est un booster de leur généralisation.

Pour les dispositifs d'accueil des moins de 3 ans, il s'ajoute des initiatives hors dispositif de l'Education nationale qui ont conduit à travailler avec les parents la préparation à l'entrée à l'école. La Cité éducative étant dans ce cas, un levier financier qui peut aller jusqu'à créer un emploi dédié.

Jeunes 16-25 ans et association des acteurs pour agir

« Pour les grands jeunes, on a des difficultés du fait de l'absence de ressources du territoire pour monter en compétences. C'est là que la démarche prendra du sens si on arrive à saisir les 16-25 ans, il y a plein de choses à générer un réseau d'alliances à constituer. » (CPO d'une Cité « Attractivité »). La Revue de projet 2024 donne un état des lieux de l'association de certains acteurs concernés par les 16-25 ans. Lors des entretiens, il a été précisé que ces associations se concrétisaient par des projets financés par le label en mettant en place des actions directes pour et avec les jeunes.

Nombre de réponses sur l'association des Cités éducatives avec...

Lycées	Etablissements d'enseignement supérieur	Centres de Formation des apprentis	Missions locales	Centre d'Information et d'Orientation	Autres
80 %	48 %	26 %	89 %	50 %	76 %

Source : Revue de projet 2024

Les réalités de territoire recueillies au cours des entretiens complètent ces informations par des explications : suppression récente du CIO sur la commune, des CFA/établissements d'enseignement supérieur éloignés de certains périmètre Cité éducative. Le maillage de l'association d'acteurs est perçu comme existant. Les structures d'Education populaire et des associations spécialistes du champ de l'insertion sociale ou professionnelle viennent enrichir les

ressources des territoires (159 cités sur 208 déclarent s'associer avec elles). La coordination semble faire défaut malgré les volontés institutionnelles. Un levier d'action est identifié comme essentiel : « *ne pas perdre la diversité des acteurs engagé sur les 16-25 ans car les jeunes ont besoin d'entrées diverses pour accepter un accompagnement. Ce groupe d'âge se caractérise par son hétérogénéité, cela demande de déployer une hétérogénéité des réponses aux besoins* ». (Délégué du préfet d'une Cité « Inégalités »).

Agir pour la santé

En transversalité à tous les âges, la place de l'axe « santé » est questionnée par la Revue de projet 2024. **186 Cités éducatives sur 208 répondent que l'axe santé est un enjeu prioritaire.** Au cours des entretiens, une association d'acteurs est fortement attendue, celle de l'Agence régionale de santé (ARS). **114 Cités sur 208** déclarent une association avec l'ARS.

Au cours des entretiens, les problématiques de santé sont largement abordées. Elles sont reliées, pour les enquêtés, à des « *enjeux multiples qui sont souvent cumulatifs* » :

- absentéisme et décrochage scolaires ;
- isolement ;
- addiction aux écrans, réseaux sociaux et autres addictions ;
- harcèlement et situations de violence ;
- influences entre pairs ;
- pression scolaire ressentie ou réelle ;
- absence de perspectives d'avenir ressentie ou réelle.

Le 3^e objectif national « ouvrir le champ des possibles » semble être pour les Cités éducatives enquêtées un point de départ pour envisager des réponses préventives aux problématiques de santé. Quatre pistes à déployer simultanément sont mises en avant :

- définir et évaluer les problématiques de santé des enfants et des jeunes ;
- renforcer la prévention ;
- faciliter l'accès au droit commun ;
- faire communauté éducative autour de ces questions : « *tout éducateur, tout adulte quel que soit son statut, est en responsabilité de la santé des enfants et des jeunes* ».

De l'avis de tous, **l'approche de ces problématiques ne peut pas être réduite à la santé.** Prioritairement, le maillage avec les partenaires est essentiel.

Levier financier : du souffle pour tous

L'effet d'aubaine lié au fonds financier de la labellisation ne fonctionne pas à lui seul. Une phase d'ingénierie en amont demande un engagement des décideurs locaux et aura un impact sur les niveaux de coopération et sur la qualité des actions en direction des enfants et des jeunes. Un délégué du Préfet observe un double fonctionnement : « *les porteurs de projet sont aux manettes et le CPO aussi pour une complémentarité : agir et faire monter en compétence* ».

Le déploiement de groupes d'actions qui instaurent une continuité éducative est recherché et est très présent dans les programmes d'action des Cités éducatives enquêtées. Pour exemple : « *Nous avons une volonté d'agir sur tous les temps de l'enfant. Le chef de projet ville est responsable du périscolaire. Sur les compétences psychosociales, il y a un intérêt à ce que ce soit travaillé sur tous les temps de l'enfant dont la famille. Former les animateurs aux compétences psycho-sociales, toucher les parents, former les enseignants.* » (Chargée de mission académique et réussite éducative, Cité « Singularités » labellisée en 2019)

Dans le premier degré et second degré, les parcours éducatifs²⁴ préconisés par l'Education nationale ont été enrichis d'après les membres des instances opérationnelles : « *les perspectives de projets finançables ont mobilisé les équipes enseignantes, elles ont pris le temps de connaître les envies des élèves* ». Un écho est contraire : la charge que représente le montage et l'évaluation des projets est chronophage pour les enseignants et pour les directeurs d'école.

Un parcours éducatif désigne « un ensemble structuré, progressif et continu d'enseignements, non limité à une discipline, et de pratiques éducatives, scolaires et extrascolaires, autour d'un thème. L'élève construit des compétences et acquiert des connaissances en fonction des expériences, des rencontres et des projets auxquels il participe ». Les déploiements d'actions financées par les Cités éducatives viennent contribuer à renforcer 4 parcours : parcours d'éducation artistique et culturelle (1^{er} et 2^d degré), parcours avenir (2^d degré), parcours citoyen (1^{er} et 2^d degré) et parcours éducatif de santé (1^{er} et 2^d degré). Il semble se formaliser par ces démarches des signaux de réussite des deux objectifs nationaux ambitionnés par le label : promouvoir la continuité éducative et conforter le rôle de l'école.

« Des parcours pour se donner les moyens de gagner en efficacité afin que chaque enfant arrive au collège avec un socle commun. Un parcours égalité serait le parcours transversal. » (Chargée de mission Education nationale d'une Cité « Inégalité »)

Se posent ensuite la question de la place des ressources associatives dans la synergie entre acteurs : associations ressources ? partenaires ? prestataires ? piliers ? expertes ? spécialisées ? Là aussi les configurations sont diversifiées. Il est certain que l'héritage du territoire avant le label, en termes de vitalité des ressources associatives, a un impact sur le déploiement des Cités éducatives. Du côté de l'Education nationale, un essor salutaire via le fonds du collège chef de file, en termes d'actions, est identifié par les enseignants de classe en section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) : « *nous avions cent projets dans les tiroirs avant la labellisation sans pouvoir les réaliser financièrement. Dès la 1^e année du label on a su quoi mettre en place, on était prêt dans les starting-block, on connaissait le bénéfice pour nos élèves. Il manquait l'argent* ». Les délégués du préfet enquêtés indiquent que le fonds Cité éducative a eu pour impact de faire connaître de tous les associations emblématiques des territoires, et d'aller chercher des compétences auprès d'associations moins connues en les sollicitant sur des champs d'expertise précis.

Oser expérimenter : une Cité laboratoire ?

Les entretiens conduits auprès des membres des instances de pilotage permettent de dégager les méthodes d'expérimentation suivantes, mises en œuvre au sein des Cités éducatives :

- Le lien avec la recherche est mis en avant comme potentiel activateur d'innovation et de méthode. Dans une Cité éducative « Singularités », le recours à une approche pluridisciplinaire incluant un chercheur en psychologie a donné des résultats. Un programme pour agir sur le comportement des jeunes face à l'effort a été développé. Il a été observé des prises de conscience et la suppression de réactions inadaptées : fuite devant l'effort, violences pour refuser l'effort ou montrer un manque de confiance en soi...
- La double ambition : l'accompagnement de l'enfant dans ses apprentissages est doublé par des démarches d'accompagnement des parents. Par exemple : à l'âge de l'apprentissage de la lecture, les parents qui n'ont pas l'habileté de la lecture sont accompagnés vers des espaces d'apprentissage qui leur sont réservés. Autre exemple : les

Notes

²⁴ Les parcours éducatifs sont inscrits dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013.

activités de sensibilisation à l'équilibre alimentaire sont doublées d'une proposition à destination des parents.

- Une observation renforcée et des réponses expérimentées pour le bien-être des enfants et des élèves. Les membres des instances de pilotage expriment dans la validation du programme d'actions, avoir une attention particulière sur les conditions d'apprentissage. De nombreuses actions sont construites en ce sens : une observation = une proposition. Dans une Cité « Singularités », dont le territoire ultramarin impose un climat chaud, il a été observé que « *le temps de pause méridienne fait des dégâts sur la capacité des enfants à être disponibles aux apprentissages* ». Sur le fonds Cité éducative, il a été mis en place des ateliers de détente animés par la collectivité, alternatives à des comportements inadaptés par la chaleur. Les ¾ des enfants étant présents sur ces temps de restauration scolaire, les effets ont été positifs sur les apprentissages lors des après-midis.
- Des multi-orientations : pour amener des jeunes sur le même projet, il s'agit d'accepter que tous n'y arrivent pas par la même entrée. Par exemple dans le cas d'un projet de loisirs ados construit par une association, certains jeunes s'y intégreront directement, d'autres groupes classe ou décrocheurs passeront par un projet intermédiaire pour arriver sur celui-ci. L'idée est de respecter la non-motivation des adolescents, en leur laissant une chance de voir évoluer leur motivation. Dans ce processus, les temps informels sont des temps intermédiaires constructifs. Les étapes peuvent être multiples et sont pensées par les porteurs de projet. Un CPO indique : « *On réagit. On a 30 gamins qu'on est en train de perdre... Bingo... On trouve des entrées multiples, les étapes, les partenariats... On s'adapte à leurs réalités.* »
- De la problématisation à la créativité : il a été identifié qu'un pas de côté était nécessaire pour transformer une problématisation en une action créée, destinée aux enfants. Les approches par une pédagogie du détournement sont largement expérimentées dans les Cités éducatives. Sans s'éloigner de l'objectif premier issu de la problématisation, des projets sont coconstruits diversifiant les méthodes d'apprentissage et les situations expérientialles. Un CPO témoigne : « *je soutiens ces propositions d'actions car on a mesuré depuis deux ans, dans les périscolaires, qu'elles éveillent la curiosité des enfants et soutiennent une concentration plus durable. On continue à tenter...* »
- Activer l'intelligence collective, de l'idée au projet : certaines Cités éducatives activent le processus de l'appel à manifestation d'intérêt. Les acteurs qui se sentent concernés se mobilisent autour d'une thématique, d'une problématique, d'une ambition ou d'une idée. Il s'agit de la réunion d'expertises. Des Cités y adjoignent le « faire avec » (association des jeunes). Un éducateur porteur associatif dans une cité « Singularité » témoigne : « *La finalité du « faire avec » est avant tout de permettre un moment de partage qui contribue à faire vivre la relation au profit d'un but commun... construire un projet. Ces moments de « faire avec » sont aussi appréciés par les jeunes qui voient dans ces temps partagés avec les éducateurs et les enseignants, des moments privilégiés de la relation à l'adulte.* »

UNE ACTION POLITIQUE ET SOCIALE TRANSFORMATRICE

Nous avons souhaité que cette publication propose aussi, par une mise en discussion avec les acteurs des Cités enquêtées, l'identification de transformations initiées par le label Cité éducatives. Il nous a semblé intéressant de mettre en confrontation ces deux situations : alliances éducatives et transformations sous le prisme du changement des pratiques perçu comme un processus en marche qui serait durable, relationnel, structurel, institutionnel et fonctionnel. La multiplicité des expériences du « faire Cité » indique que c'est à partir des pratiques que se pensent les transformations.

C'est en ce sens, que nous avons posé la 3^e hypothèse : les dynamiques d'alliances éducatives tissées entre les différents acteurs au sein des Cités éducatives s'inscrivent dans des changements et transformations et les acteurs eux-mêmes identifient les conditions qui pourraient conduire à leur pérennisation.

L'ÉCHIQUIER DE LA COÉDUCATION EN TRANSFORMATION

Dans la partie 3 de cette étude, nous avons abouti à définir la coéducation en contexte de Cités éducatives par les relations et interactions entre quatre sphères présentes sur l'échiquier de la coéducation : familles, école, tiers-lieux éducatifs et quartier. L'enfant étant placé au centre de ces sphères éducatives.

L'un des leviers, adopté par le label Cités éducatives, pour lutter contre les inégalités, consiste à englober dans le programme scolaire, des activités d'apprentissage dispensées par d'autres professionnels. Simultanément de proposer aux mêmes enfants et jeunes, des activités extra et périscolaires, faisant le pari de renforcer leur motivation et contribuer au développement de leurs compétences. Les sphères de la vie familiale et de la vie du quartier sont perçues par les acteurs enquêtées comme des contextes qui sont à prendre en compte dans un diagnostic de territoire et dans les décisions liées au programme d'actions de la Cité éducative.

Face à la place prépondérante des enjeux éducatifs liés à la vie numérique (parentalité numérique, usages numériques des enfants, des jeunes et des parents), il nous a semblé essentiel d'identifier et de prendre en compte une 5^e sphère éducative nommée « Virtualité ». La seconde raison est qu'actuellement cette dimension contribue à creuser les inégalités.

Aux côtés des espaces d'éducation formelle, informelle ou non formelle, aux côtés des contextes que sont la vie familiale et la vie du quartier, la virtualité est aujourd'hui une sphère éducative sur l'échiquier de la coéducation. Pourquoi cette lecture ? En premier lieu, car les Cités éducatives s'en préoccupent et la virtualité contribue à la socialisation, à l'émancipation, aux loisirs, aux apprentissages, aux relations sociales et familiales, à la citoyenneté, au rapport à la loi... En second lieu, car cette sphère éducative est transversale à toutes les autres sphères.

C'est pourquoi dans le contexte des Cités éducatives, nous proposons, en plus des 4 autres sphères (familles, écoles, tiers-lieux éducatifs et quartier) une 5^e sphère intitulée « virtualité ».

La totalité des Cités éducatives enquêtées développe des actions en lien avec le numérique. Soit ce sont des actions en lien direct avec les apprentissages et les habiletés numériques, soit ce sont des actions transversales : écran et sédentarité, écran et sommeil, écran et addictions, réseaux sociaux et santé mentale, jeux en ligne et cadre légal... On peut constater que les sujets englobent des approches liées aux risques ou liées aux atouts. Les acteurs enquêtés indiquent qu'ils privilégiennent « *des projets qui informent, qui forment* » et avec une entrée « *apprendre à grandir et à coéduquer dans un monde connecté* ».

Un CPO d'une Cité « Attractivité » conclut : « *dans ce domaine, tout reste à faire !* ».

UN HORIZON D'EFFETS MULTIPLES ET MULTIPLICATEURS

Lors des entretiens, la question des transformations a été abordée en expliquant au préalable que l'étude visait à apporter un éclairage sur les effets au sens de changement, évolution, progrès et non résultat. Les effets se situant aussi par la capacité à les atteindre. L'impact, lui, est identifié par une combinaison d'effets.

Les observations sur les effets de la démarche Cités éducatives sont divergentes de la part des Cités éducatives enquêtées mais conduisent toutes à l'appréciation de changements majeurs. Pour certaines d'entre elles, il ne s'agit « *pas de changements majeurs, mais de changements dans les pratiques, les partenariats, les habitudes de travail* » ou la perception qu'il est trop précoce d'en mesurer les effets. Pour d'autres, il s'agit de l'émergence d'un nouveau modèle de formation et d'apprentissage couplé à une nouvelle manière de travailler sur un territoire. Dans les deux points de vue, on retrouve une vision commune que l'on voit s'exprimer ainsi : « *ça se transforme oui* », « *on y va pierre par pierre* », « *c'est l'image de l'engrenage qui passe d'un maillon à l'autre* ». Sur 34 Cités enquêtées, 29 affirment que le territoire a été labellisé dans un contexte d'urgence à agir. Toutes décrivent quels sont les effets recherchés, ceux atteints et ceux atteints mais non attendus. Chacun au sein des Cités éducatives se dessine un horizon d'effets, de la place où il est, par les actions qu'il initie.

Quels sont ces horizons d'effets repérés par les entretiens à partir des 5 sphères de la coéducation définies dans la partie précédente ?

Sphère quartier

Le label Cités éducatives a-t-il des effets sur la sphère éducative « quartier » ?

- L'étude ne permet pas de déterminer si des effets majeurs sont constatés sur les quartiers, toutefois il est observé une première étape : prendre en compte le quartier et agir collectivement. « *On observe le quartier, on a une approche par le vécu, par le constat et on déroule la pelote* ». La détérioration du climat du quartier est citée par les membres des instances de pilotage comme un déclencheur pour mobiliser le comité technique, identifier et comprendre ce qu'il se vit et mettre en commun les points de vue puis décider collégialement d'agir. Une très grande majorité des enquêtés évaluent avoir gagner en réactivité : « *une réactivité plus ajustée, plus collective* ». Le point de vue et l'analyse du principal du collège chef de file sont dans ces situations très reconnus.
- Un effet en termes de regards : tous voient la vie du jeune en tant que jeune et non seulement élève : « *les professionnels et les enseignants sortent de leur fonction, on parle*



d'humain à humain. Ça fait du bien de lâcher les fonctions. Les jeunes le voient et cela a un effet positif sur les rapports avec eux. »

- Reconnaître aux jeunes et aux parents un statut d'« acteur » dans l'école, dans les associations, pour que leur place dans le quartier, dans la commune, change et qu'en écho cela change les représentations : « *casser l'image de familles consommatrices, c'est casser l'image de l'habitant et à terme l'image du quartier* ». Il est identifié des relations améliorées qui semblent contribuer à donner aux jeunes un statut d'acteur et non de bénéficiaire ou consommateur. C'est un cercle vertueux.
- Une évolution en cours : élargir encore la communauté éducative. Des partenariats sont identifiés comme étant à développer pour le « vivre ensemble », notamment avec les bailleurs publics et avec les forces de l'ordre, avec pour effet attendu de « *faire tomber les frontières* » et avoir un statut égal d'adulte auprès des jeunes : « *être tous des adultes ressources au quotidien* ». L'objet principalement évoqué est la lutte contre le narcotrafic dans sa dimension préventive. En seconde position celui des incivilités de rues et aux abords des établissements.
- La question des lieux publics et des établissements publics est présente dans les Cités éducatives et conduit à des transformations : aménagement de parcs, végétalisation des cours d'école du quartier, terrains de jeux... Ces changements viennent aussi de la capacité des Cités à « *réunir plusieurs acteurs autour de la table* ».
- Les séminaires/espace de tout type, initiés par les Cités éducatives, ouverts aussi aux parents, ont parfois un impact sur la vie du quartier en termes de lien social, d'interculturalité.

Des effets attendus mais non atteints aujourd'hui :

- être en capacité d'agir en prévention et de ne plus être en réaction face aux problématiques de la vie du quartier : « *le label doit permettre cela, on doit trouver les clés* » ;
- des ambitions visibles et partagées : rendre visible de tous l'offre des tiers lieux éducatifs qui contribue à animer le quartier, par un affichage lié à la continuité des âges et des espaces de vie de l'enfant (notion de parcours) et non par un affichage d'un cumul d'activités.

Sphère tiers-lieux éducatifs

Le label Cités éducatives a-t-il des effets sur la sphère éducative « tiers-lieux éducatifs » ?

- Les fonds financiers du label sont cités comme étant au cœur des moyens d'agir des tiers-lieux éducatifs municipaux ou associatifs. Une dichotomie est observée : « *renforcer les actions déjà conduites* » et « *faire du sur-mesure* ». Généralement, il est constaté un effet de croissance pour les tiers-lieux éducatifs qui parviennent à conjuguer les deux : répétition d'actions + innovation.
- Les tiers-lieux éducatifs, qu'ils déploient leurs actions dans l'école ou hors de l'école, du fait des démarches de co-construction, ont élargi leurs partenariats et redimensionné leurs périmètres d'intervention. Il est observé qu'ils repensent leur projet associatif, s'ouvrent à d'autres compétences : « *proposer des actions de qualité en sortant du cercle des spécialistes, jouer sur la complémentarité de compétences* », « *ça a questionné l'identité de certaines associations* ».

- Un effet : « *le sentiment d'être à l'arrêt* ». Dans un monde en transformation, les professionnels des tiers-lieux éducatifs identifient des changements sociétaux : repli sur soi, bénévolats et militantisme en baisse pour intervenir auprès des enfants et des jeunes, appétence des jeunes pour les réseaux sociaux/jeux en ligne. Ils tirent en quelque sorte la sonnette d'alarme et demandent des espaces de réflexion sur les loisirs et le temps libre des enfants et des jeunes.
- Des signaux du côté des élus : « *le label Cités éducatives a impliqué les élus dans un champ éducatif plus large* ». Une élue témoigne : « *c'est à la fois un atout et un biais mais c'est facilitant d'être issu du champ de l'éducation* ».
- Des situations débloquées : dans les territoires dont l'héritage en ressources associatives était faible, les Cités éducatives ont réactivé des réseaux nationaux d'éducation populaire. Bien qu'éloignées géographiquement, ils ont répondu favorablement. L'effet visé est de contribuer à plus d'égalité des chances.
- Un effet qui paraît incontestable : besoins des enfants/jeunes et mobilisation des tiers-lieux éducatifs sont liés car ce lien s'appuie sur des diagnostics précis et partagés.
- Un effet massif exprimé : « *revitalisation* » des associations préoccupées par leur survie économique qui ont pu remettre en action leur cœur de métier au bénéfice de l'accompagnement des enfants et des jeunes.

Des effets attendus mais non atteints aujourd'hui :

- repenser les compétences et les formations des animateurs socioculturels face aux enjeux (notamment champ du numérique, écologie, parentalité, culture, mobilité des jeunes) ;
- des écarts observés : sur certains territoires les centres sociaux et socioculturels ne définissent pas leur place au sein des Cités éducatives. Sur d'autres territoires ils sont des acteurs clés ;
- encore trop de méconnaissance des tiers-lieux qui accueillent les plus de 16 ans et de leurs modalités d'action ;
- une clarification de l'offre d'accompagnement à la scolarité sur le territoire pour plus de visibilité pour les familles (qui fait quoi ?) ;
- rendre visible de tous l'offre des tiers-lieux éducatifs par un affichage lié à la continuité des âges et des espaces de vie de l'enfant (notion de parcours) et non par un cumul d'activités.

Sphère école

Le label Cités éducatives a-t-il des effets sur la sphère éducative « école » ?

- Tous les acteurs sont unanimes autour du fait qu'un rapprochement s'est opéré entre le 1^{er} degré et le second degré. Il semble contribuer à la notion de parcours.
- Des effets sur la création d'équipes en interne à l'Education nationale et en externe, cela est repéré comme « *la structuration d'un réseau de compétences* ». Par exemple 3 enseignants se spécialisent dans un collège sur le harcèlement et deux associations travaillent avec eux.
- Des effets sur la perméabilité des sphères professionnelles : « *la commune travaille à présent avec le second degré* », le CPO ou des personnels de la collectivité « *sont présents en conseil d'école* » ...

- Un changement des rapports sociaux institués en créant des rapports d'alliances éducatives : présence augmentée de cafés des parents dans les écoles qui changent les rapports parents/enseignants (rapport d'adulte à adulte).
- Un effet levier sur les quatre parcours inscrits dans les programmes officiels (parcours avenir, parcours éducation artistique et culturelle, parcours citoyen, parcours éducatif de santé).
- Un effet levier pour les apprentissages en SEGPA et en enseignement spécialisé.
- Un effet favorable de cumul à valoriser et à faire connaître : une Cité éducative qui a sur son territoire une action Territoire d'innovation pédagogique (TIP)²⁵.
- Des approches pédagogiques complémentaires apportées par des actions dans l'école qui ont un effet, observé par les IEN,²⁶ sur la motivation et la posture d'apprenant.
- Des témoignages concordants sur des effets produits sur l'accompagnement des transitions scolaires (entrée à l'école maternelle, en CP, en 6^e...) : des enfants et des parents mieux préparés.

Des effets attendus mais non atteints aujourd'hui :

- des écarts de représentations du label Cités éducatives par les enseignants : label versus charge de travail / label versus dynamique projet. Principalement pour deux raisons : la complexité de compatibilité des temporalités institutionnelles et le souhait de prioriser le programme scolaire national ;
- l'ouverture des espaces scolaires aux parents est une volonté commune et affichée, un point faible en collège où il est perçu que « *les mondes famille école ne se parlent pas* » ;
- une implication des lycées attendue. Toutefois, il est observé que cette implication augmente au fil des années de labellisation ;
- des effets attendus en termes de hausse des résultats scolaires des élèves, mais difficilement évaluables car multifactoriels.

Sphère famille

Le label Cités éducatives a-t-il des effets sur la sphère éducative « famille » ?

- Des effets repérés par les Cités éducatives qui donnent une place à la parole des parents : une parole dite « *légitime* » et « *indispensable* ». Toutefois, qui peine à avoir une place dans les instances de pilotage. Cela pose la question de l'association des parents et de ce qui est attendu d'eux mais aussi de la capacité des sphères professionnelles et institutionnelles à ouvrir des espaces communs.
- Des opportunités d'accès à la culture, accueillies positivement par les enfants, qui parfois diffusent dans les familles.

Notes

²⁵ L'action « Territoires d'innovation pédagogique » (TIP) vise à renforcer par différents moyens la capacité du système éducatif à atteindre ses objectifs fondamentaux. Pour cela, TIP finance des « démonstrateurs » de masse critique suffisante, qui ont vocation, en cas de succès, à être déployés plus largement.

²⁶ Inspecteur de l'Education nationale

- Un rapport au temps en transformation : le temps éducatif est « *du temps long* », « *on est sur la question des besoins mais pas forcément des besoins immédiats* ». De plus, certains apprentissages s'inscrivent dans le temps pour conduire à une performance (sport, musique...). Des éducateurs partagent ce rapport au temps avec les familles au sein des Cités éducatives : « *le label sur trois années favorise cela* ».
- Un programme national qui par les termes « association des parents » vise un effet sur la reconnaissance de la place des parents dans la coéducation : c'est un processus en marche.
- Sur certains territoires, un partage du diagnostic socioéconomique avec les familles, qui rend les parents plus aptes à accompagner les choix d'orientation et d'insertion de leur enfant.

Des effets attendus mais non atteints aujourd'hui :

- des parents qui se sentirait soutenus dans l'accès aux soins pour leurs enfants ;
- une communauté éducative qui apprendrait aux enfants les liens de cause à effet dans les comportements : travailler sur les valeurs de responsabilité individuelle et collective ;
- un programme d'actions coconstruit ou présenté aux parents dans sa dimension éducative et non sous forme de « catalogue d'actions » : démarche identifiée comme un levier de la coéducation ;
- une stratégie de la Cité éducative qui s'appuierait aussi sur « *des évolutions familiales et sociétales repérées et scientifiquement fondées par le champ de la recherche en sociologie, sciences de l'éducation...* ».

Sphère virtualité

Le label Cités éducatives a-t-il des effets sur la sphère éducative « virtualité » ?

- Il est identifié que le label peut et doit permettre de coopérer pour « *Apprendre à grandir et à coéduquer dans un monde connecté* ».
- L'enjeu prégnant de la santé mentale des jeunes est en travail actuellement au sein des Cités éducatives et il est pensé dans son lien avec les problématiques de la vie numérique (cyber harcèlement, addictions, influences...).
- Le label a eu pour effet de confirmer un paradoxe déjà connu des Programmes de réussite éducative : « *les parents hyperconnectés deviennent des parents déconnectés de l'éducation au quotidien* » (technoférence) mais aussi « *les parents connectés suivent la scolarité et les démarches liées aux enfants plus facilement quand d'autres parents n'ont pas les moyens d'être connectés* ».
- Une réflexion en termes de continuité éducative est conduite par certaines Cités sur les usages du numérique dans les différents espaces de vie de l'enfant.
- Soutenir une égalité d'accès aux outils numériques en lien avec l'Education nationale.

Des effets attendus mais non atteints aujourd'hui :

- réinterroger les canaux de communication propices à la relation avec les parents ;
- composer un groupe pilote pluridisciplinaire autour des enjeux éducatifs liés à la vie numérique ;
- travailler en inter-métier avec le champ médical et médico-social ;

- créer ou renforcer les réseaux des Promeneurs du Net²⁷ initiés par la Cnaf depuis 2012.

Pour conclure : si nous pouvons identifier des changements ou effets sur chacune de ces cinq sphères, nous faisons l'hypothèse que c'est la perméabilité entre elles qui installera les conditions de leur pérennisation.

DES CHANGEMENTS STRUCTURELS, FONCTIONNELS ET HUMAINS

Des modifications d'organigrammes

Le label Cités éducatives a, sur certains territoires, conduit à changer les organigrammes. Le changement majoritairement évoqué est celui des services « éducation » ou « pôle enfance, jeunesse, famille » des collectivités. Toutefois, chaque institution de la troïka se pose la question ou a déjà opéré des changements. Côté Education nationale, nous retrouvons cette réflexion à toutes les échelles : Dgesco, inspection d'académie... L'origine est la recherche d'une cohérence entre la structuration de l'institution et la structuration du label pour installer les meilleures conditions possibles de coopération en interne et en externe (dialogue interservices et lisibilité en externe). Le label a aussi repositionné des métiers dans leurs fonctions d'où un changement de place dans l'organisation générale. De plus, on observe des changements dans les chaînes hiérarchiques.

Pour exemple, une Cité « Inégalités », labellisée en 2021, dont le périmètre est l'ensemble de la commune, a impulsé la modification de l'organigramme de la collectivité en 2023. Un pôle « Ville émancipatrice et solidaire » a été créé regroupant 4 directions (culture, éducation, jeunesse, sports/loisirs) auxquelles le CCAS a été adjoint. Pour citer une des conséquences : le repositionnement du métier d'Atsem dans la chaîne hiérarchique pour plus d'inclusion. Plus globalement, le directeur du pôle exprime : « *la stratégie enfance/jeunesse locale a été revue* ». En résonnance, ces changements structurels génèrent des changements dans les procédures de travail. Incontestablement « *ça fait bouger les lignes* ». Tel un héritage de la période de crise sanitaire, des métiers de première ligne, en contact direct avec les enfants et les jeunes sont visibilisés et valorisés. Ils contribuent à un fonctionnement *bottom-up*, notamment par une plus grande prise en compte du diagnostic issu du terrain.

En conclusion : dans l'enquête conduite par entretien, il est rare que ces changements structurels soient décidés au démarrage du label (2 Cités sur 34 enquêtées par entretien), un CPO d'une Cité « Inégalité » conclut : « *ce sont les coopérations qui viennent modifier les institutions* ».

Des situations limitantes pour certains territoires

- Selon le périmètre des Cités éducatives, le label a éloigné les intercommunalités des enjeux éducatifs. La politique de la ville est déployée sur une échelle intercommunale depuis la loi de 2014²⁸ d'où une incohérence avec ces dispositions légales. Il est observé des degrés divers d'association des intercommunalités. C'est une situation fonctionnelle plus généralement palliée par une articulation avec les CTG lorsqu'elle est opérante.

Notes

²⁷ <https://www.promeneursdunet.fr/>

²⁸ Loi n° 2014-58 du 27 janvier 2014 de modernisation de l'action publique territoriale et d'affirmation des métropoles

- Des écarts de tendance sont à évaluer plus finement : il est observé, dans certains contextes, un effet de « remunicipalisation » des questions éducatives, dans d'autres un portage qui s'est diversifié.
- Le besoin d'une mise en cohérence des plateformes financières repéré : aiguillage centralisé à mettre en place. C'est aussi un enjeu de transfert de compétences. Dans certaines Cités il a été demandé de rationnaliser le fléchage financier pour une meilleure cohérence territoriale.
- Rationalisation des instances : harmoniser les calendriers de configuration des outils de gouvernance : PEDT (dérogé de 2 ans avec accord du DASEN pour arriver sur les mêmes calendriers. D'où PEDT, PRE, Cité éducative, contrat de ville, CTG... concernés par un comité de pilotage global pour plus de vision territoriale.

Des nouveaux métiers et de nouvelles fonctions

La création du métier de CPO est complexe par les différents ancrages et intitulés qu'il peut avoir. Lors de la première journée nationale des CPO en juin 2025, un paradoxe est soulevé dans l'atelier « accompagner la cité » : le cœur de leur métier doit « permettre la mise en place de nouvelles façons de travailler, de construire des liens de coopérations durables avec les institutions, les acteurs de proximité, les familles ; des liens qui doivent être pérennisés au-delà du programme ». Cependant, dans leur quotidien, cette mission apparaît pour certains d'entre eux très secondaire, passant bien après les missions de gestion et de suivi du programme. Il y a ainsi un questionnement sur l'ambition de faire alliance éducative et l'ambition d'une gestion programmatique focalisée sur le développement d'actions. Les CPO identifient que l'effet transformateur durable s'appuie sur l'ambition de faire alliance, les actions étant issues de ces alliances. De plus, il est identifié lors des entretiens que la fonction de CPO est incontournable pour deux raisons majeures : « *l'atout de cette fonction, c'est un apport intellectuel central dans nos réflexions* » et « *une centralité pour créer des coopérations, c'est opérant et efficace* ».

D'autres nouvelles fonctions voient le jour sur les territoires des Cités éducatives : référents emploi, parentalité, poste d'EJE cofinancés, médiateurs, etc. Ces nouveaux moyens d'agir viennent en écho à un diagnostic finement établi, partagé autour des problématiques des enfants, des jeunes ou des familles. Dans certains contextes, elles viennent en palliatif à l'absence de réponse du droit commun. Une Cité témoigne : « *C'est un choix d'augmenter l'enveloppe ingénierie et les effets sont énormes : en petite enfance et parentalité, on n'avait pas les résultats attendus, à présent si* ».

Des nouvelles habitudes de travail qui ont un potentiel durable

L'interconnaissance initiée par le label entre les institutions a joué tout son rôle en termes de transformations des habitudes de travail. Nous avons pu relever :

- des temps informels plus nombreux entre institutions, des temps formels aussi ;
- des personnels de la ville et de l'Education nationale qui, à présent, travaillent avec le délégué du Préfet ;
- des fonctionnements qui changent les rapports sociaux institués en créant des rapports d'alliance éducative : un projet commun, une finalité commune, un positionnement clair et reconnu sur l'échiquier de la coéducation. Pour exemple, le déploiement de comités de



- pilotage communs : CLAS, PRE, Cités éducatives... (*se référer à la partie de l'étude sur la fusion des instances*);
- une articulation de proximité avec les Programmes de réussite éducative, qui quand elle existe, donne à ce dispositif toute sa légitimité et sa place experte sur les problématiques éducatives.

Devant ces constats d'effets, quelles sont les conditions identifiées de leur pérennisation ? Elles sont identifiées de valeur égale :

- avoir les moyens et l'autonomie de s'engager au-delà de ses impératifs institutionnels propres ; partager les visions ; agir ensemble ;
- se former en modalité interprofessionnelle ;
- être soutenu financièrement ;
- monter en compétence sur le principe de base de l'évaluation sociale ;
- reconnaissance institutionnelle des temps dédiés (Pour exemple : sur Paris les personnels de direction des écoles ont une décharge complète d'enseignement sur les périmètres REP et REP+. Par contre, des principaux de collège chefs de file n'ont pas d'heures dédiées ;
- prise en charge des frais liés à une participation lors de regroupements des réseaux nationaux, régionaux, interdépartementaux etc.

Le pouvoir d'agir de et par l'éducation populaire renforcé

La place et le rôle de l'éducation populaire sont repensés par le label. « *C'est un passage obligé* » exprime un délégué du Préfet. Les associations et fédérations d'éducation populaire rendent encore plus visibles, sur les territoires labellisés, les signaux de leurs forces et de leurs limites.

Globalement, il émerge des signaux de transformation :

- repositionnement d'une expertise d'intelligence collective fondée sur les complémentarités et non sur la concurrence ;
- un essaimage de la compétence en méthodologie de projet : pour exemple, en coconstruisant des projets, les associations forment les acteurs de l'école ;
- une capacité à créer, à expérimenter de nouvelles réponses aux besoins et à agir avec les enfants/jeunes ;
- une capacité fédératrice à élargir la communauté éducative et à soutenir des initiatives : être levier des alliances éducatives aux côtés des CPO ;
- une compétence à travailler sur des sujets transversaux : égalité filles garçons, mixité, laïcité...

Toutefois, certaines associations, encore dans la retenue, peinent à trouver leur place et refusent le statut de prestataire. Elles privilégient le sens de l'action, convaincues des impacts obtenus sur le *vivre ensemble*, le *mieux-être*, l'*émancipation*. Leur place dans les instances de pilotage, ponctuellement ou systématiquement, est parfois instituée mais n'est pas généralisée.

Le label Cités éducatives a aussi eu pour effet d'amener certains territoires à élargir leurs ressources éducatives en bénéficiant des compétences des réseaux nationaux d'éducation populaire, même sans ancrage local. Pour exemples, sans pouvoir être exhaustif : Ligue de l'enseignement, école des parents et des éducateurs, Ceméa etc.

Un premier effet attendu mais non atteint aujourd'hui : reconnaître la compétence simultanée des associations à répondre aux trois objectifs nationaux du label : conforter le rôle de l'école, promouvoir la continuité éducative, ouvrir le champ des possibles. Comment ? Trois pistes ont été mises en discussion lors des entretiens :

- financer sur les 30 % d'ingénierie leur capacité à coproduire, coconstruire, former... essaimer leurs pratiques ;
- que les pilotes des Cités éducatives s'ouvrent à la possibilité d'inscrire les actions de ces associations dans les 3 objectifs nationaux (modalités bloquées parfois par les procédures d'appel à projet) ;
- impliquer davantage les associations dans des instances d'évaluation des Cités et ne pas les solliciter uniquement sur le format bilan d'action : « *ce serait plus de travail, mais plus de sens* ».

Un second effet attendu mais non atteint aujourd'hui: le déploiement du programme Cités éducatives ne semble pas avoir pour le moment donné des signaux d'un renforcement de l'engagement bénévole et militant au service des enfants et des jeunes. Est-ce visible sur certains territoires ? Il serait intéressant d'aller en décrypter les leviers ou les freins pour « faire communauté éducative ».

Des nouvelles formes de « qualification »

Le label a eu pour effet de qualifier le milieu (quartier, territoire) par le projet et pour l'enfant. Pour exemples, cités en entretien, un projet réussi est un projet qui a des effets sur les enfants et leur développement : un enfant qui se débouche dans sa timidité, dans son rapport aux autres, des progrès dans les apprentissages, dans la curiosité... Un effet sur les professionnels : une enseignante qui a un espace de collaboration, qui n'est pas seule dans la relation pédagogique... Les relations de niveau micro (lien de personne à personne) sont aussi au cœur de la démarche des Cités éducatives et ambitionnent de micro changements basés sur les effets des projets et sur les effets des relations interpersonnelles. Il est identifié que ce sont les effets visibles par les parents. Des effets plus institutionnels ou structurels sont peu visibles du grand public.

Conditions majeures citées pour une pérennisation des transformations

La question de la pérennité des actions et des impacts post Cité éducative est déjà un sujet présent au sein des comités de pilotage. Les réformes structurelles et d'organisation territoriale qu'elle nécessiterait, pour chacun des trois piliers, sont en travail car au-delà de la présence du label Cité éducative, il s'agit des enjeux d'attractivité de territoire. La priorité, très généralement exprimée, est de consolider des réseaux d'acteurs et des projets interprofessionnels qui auront à cœur de porter l'attractivité et le développement des atouts d'un territoire pour offrir un avenir aux enfants et aux jeunes. Si le sujet est présent, il n'est pas pour autant envisagé la disparition du label par les acteurs enquêtés.

Dans les conditions propices à une pérennisation des effets et des impacts, nous retrouvons :

- l'inscription du label dans le temps long : l'obtention du label sur 3 ans est perçu comme « *totalement pertinent* » ;
- la continuité de l'appui de la coordination nationale ANCT/Dgesco ;
- la continuité de l'accompagnement par les CRPV à la labellisation et au déploiement du programme ainsi que leur appui sur les dynamiques de territoires : séminaires, association des parents, comitologie...;
- les fonds alloués : « *Je ne suis pas optimiste sur le maintien de la démarche sans argent. C'est le nerf de la guerre. Ça a doublé l'enveloppe politique de la ville* » ;
- la valeur des dépenses d'ingénierie fixée à 30 % qui permet d'éviter un empilement d'actions au bénéfice d'une réelle montée en compétences et en cohérence.

DES PISTES, POUR UN AVENIR TRANSFORMATEUR DES CITÉS ÉDUCATIVES ?

Cette étude a permis de faire émerger, lors des mises en discussion avec les membres des instances de pilotage, des pistes de développement des réseaux des Cités éducatives.

Questionnements et pistes en termes de pilotage

- Comment accompagner la communauté de pratiques des fonctions de CPO ?
- Comment poursuivre et accompagner le processus de l'association des enfants, des jeunes et des parents ?
- Comment soutenir, former et accompagner les troïkas ? (En tenant compte des situations qui fragilisent le pilotage : les turn-over, les extensions...).

Questionnements et pistes en termes de stratégie

- Généraliser un observatoire de la réussite éducative sur les territoires : réunir les forces des PRE et des Cités éducatives sur un territoire.
- Temps libre des enfants et des jeunes à questionner au prisme des enjeux actuels.
- Comment évaluer ? Découvrir, utiliser le guide d'accompagnement à l'évaluation des Cités éducatives produit par l'ANCT.
- Aller plus loin dans l'interprofessionnalité : quel usage des 30% d'ingénierie ?
- Le développement durable : un sujet pour tous aujourd'hui, un levier en éducation ?

Questionnements et pistes en termes de maillage territorial

- Clarifier le maillage des services destinés aux 16-25 ans.
- S'appuyer sur un dispositif national pour articuler une action éducative sur la toile : le dispositif national des Promeneurs du Net déployé depuis 2012 par la Cnaf²⁹.
- « Faire Cité », c'est aussi rendre visible ce qui n'est pas financé sur le fonds Cité éducative : comment ?
- Dans les territoires ultra-marins : comment soutenir l'innovation ?

Notes

²⁹ <https://www.promeneursdunet.fr/>

CONCLUSION

DES FONCTIONS POUR S'ALLIER

Pour créer des alliances éducatives, le déploiement du label a développé des organisations s'appuyant sur une chefferie de projet opérationnel et sur une représentativité institutionnelle des 3 piliers Ville, Education nationale et Préfecture. Leur rôle est polarisé entre « structuration des organisations institutionnelles » et « renforcement des pratiques de coéducation ». Le curseur entre ces deux pôles a des emplacements variables, ce qui produit la diversité des Cités éducatives et la singularité de leur pilotage.

DES ALLIANCES ÉDUCATIVES QUI CRÉENT D'AUTRES ALLIANCES ÉDUCATIVES

La gouvernance au sein des Cités éducatives se définit par une logique circulaire. Les sphères de travail, du politique, au pilotage et à l'opérationnel se nourrissent entre elles et se définissent à partir de l'ambition collective de « faire Cité ». Les limites que cela peut produire sont palliées par les effets cumulatifs de trois niveaux d'action : alliances éducatives de niveau micro, méso et macro.

LE MODÈLE DE LA COÉDUCATION REDÉFINIT PAR LES ACTEURS EUX-MÊMES

D'une part, l'action déployée se construit par une prise en compte fine et experte des réalités éducatives d'un territoire et par une logique d'objectivation. Partant de l'idée que « égalité des chances = égalité des opportunités », l'école et les tiers-lieux éducatifs sont centraux. De plus, les contextes de vie que sont la famille et le quartier (QPV) sont définis en tant que sphères éducatives. Dans sa dimension transversale, le numérique (nommé ici virtualité) impacte tous les espaces de vie de l'enfant et devient ainsi une sphère de la coéducation. D'où une nouvelle définition de la coéducation dont le modèle identifié est : relations entre école / famille / tiers-lieux éducatifs / quartier / virtualité.

D'autre part, le label impulse une avancée majeure qui vient lier parentalité et citoyenneté : la place des parents, des enfants et des jeunes, sans être une injonction, est souhaitée par les institutions et par l'Etat. Elle est perçue par les acteurs eux-mêmes comme une « libre association engagée ».

UN PROCESSUS ÉVOLUTIF À VISÉE TRANSFORMATRICE

Les transformations sont identifiées sous le prisme du changement des pratiques perçu comme un processus en marche qui serait durable, relationnel, structurel, institutionnel et fonctionnel. Les lieux d'exercice de la coéducation sont structurés, animés et évalués par le label. Vision et culture communes, interprofessionnalité, expérimentation sont indissociables et sont leviers d'action et de montée en compétences, au service de territoires confrontés à des enjeux éducatifs prégnants.



ANNEXES

ANNEXE 1

PORTRAITS D'ALLIANCES ÉDUCATIVES : SIGNAUX DE TRANSFORMATIONS ?

Les membres du groupe de travail « Education » du RNCRPV proposent, en complément, une analyse sous forme de portraits d'alliances éducatives et de transformations. L'éclairage, par des situations concrètes, nous a semblé pertinent pour aller plus loin dans la compréhension des processus d'alliances éducatives et de leurs effets. Cette analyse en portrait a été réalisée par entretien semi directif à partir d'une grille coconstruite lors d'une séance de travail du GT Education.

Fiche 1 : Unir les professionnalités : PasserelleS, un enjeu de transition et de coéducation dans la petite enfance.

Fiche 2 : Coéducation et séjours apprenants dans la durée

Fiche 3 : Egalité filles garçons : une cité éducative qui se donne l'ambition d'un changement sociétal ?

Fiche 4 : Un noyau d'acteurs qui expérimente une démarche d'impact collectif

Fiche 5 : Marche introspective : une activité accessible, engageante et transformatrice pour les collégiens

Fiche 6 : Quand les jeunes bousculent la coéducation de niveau institutionnel

Fiche 7 : Des parents, acteurs de la Cité !

Unir les professionnalités : PasserelleS
Un enjeu de transition et de coéducation dans la petite enfance

CONTEXTE

Le projet du dispositif PasserelleS est né d'un double constat :

- d'une part, l'Éducation nationale observe des difficultés croissantes d'intégration scolaire pour certains enfants dès la petite section, mais également des difficultés dans l'investissement de l'école par les familles, particulièrement pour les familles en situation de vulnérabilité (problématiques de santé, emploi, pauvreté, logement, isolement et relégation territoriale...);
- côté petite enfance, un diagnostic de territoire en 2019 met en évidence un nombre significatif de familles résidant en QPV ne fréquentant pas les services « petite enfance » avant leur entrée en école maternelle (plus de 50 %).

De ce double constat apparaît la nécessité de répondre aux besoins des familles en amont de la scolarisation, ceci afin de favoriser l'accrochage scolaire. Il s'agit de contribuer à une transition fluide entre la famille et l'école, souvent marquée par une première séparation. Instaurer ou restaurer une relation de confiance entre les parents et le système scolaire.

Ce projet repose sur :

- un accompagnement spécifique, prenant en compte les besoins globaux des familles (enfants et parents), combinant soutien à la parentalité et prévention précoce ;
- la collaboration entre des institutions de cultures professionnelles différentes (EN/DPE) pour créer un cadre partenarial efficace au service de l'enfant et de sa famille.

Cette action ambitionne donc un double changement/renforcement de l'alliance éducative :

- créer une alliance éducative solide, qui favorise un lien de confiance réciproque au sein de la communauté éducative (familles, enseignants, ATSEM, personnels périscolaires, mais aussi les acteurs socio-éducatifs du territoire (référents CLAS, réussite éducative, ...));
- créer une culture professionnelle commune et de l'alliance entre acteurs de champs éducatifs complémentaires puisque l'action implique une approche qui s'inscrit dans un accompagnement global qui prend en compte le territoire et les réalités spécifiques de chaque famille.

Avant le démarrage de ce dispositif :

- il existait une classe passerelle sur le territoire ;
- des partenariats entre les crèches et les écoles maternelles pour amener les enfants vers l'école en amont de leur rentrée.

Le dispositif a permis de toucher les familles les plus isolées et de les amener vers l'école.

MISE EN ŒUVRE

Le dispositif a fait l'objet d'une convention de partenariat entre la Ville et l'Éducation nationale. Il a fait l'objet d'une expérimentation durant le 1^{er} label de la Cité éducative et se voit renforcé / développé dans le cadre du second label. La Ville finance deux postes d'éducateur de jeunes enfants et deux Cités éducatives financent le projet à hauteur de 50 000 € (30.000€ /20.000€)

Le dispositif vise les enfants de moins de 3 ans, et leur famille, ne fréquentant pas de mode d'accueil petite enfance, qui entreront en Petite Section l'année suivante. Bien que la PasserelleS soit ouverte à tous, nous constatons qu'une grande part des familles accueillies cumule plusieurs vulnérabilités.

Actuellement, le dispositif se déploie sur les deux territoires des Cités éducatives et au total sur 8 écoles.

Au sein des écoles :

- temps d'accueil collectif : ces moments sont ouverts, gratuits et sans engagement. Chaque semaine, l'enfant et le parent sont invités à passer du temps dans l'école. Cela permet à l'enfant de découvrir progressivement l'école, et aux parents de se familiariser avec le fonctionnement scolaire ;
- immersion globale progressive : l'enfant et le parent peuvent aussi participer à des événements scolaires comme des sorties ou des cafés des parents, pour favoriser une plus grande intégration sociale et éducative. + temps en classe.

Sur le territoire :

- le dispositif offre également un accompagnement vers des ressources locales comme les LAEP (Lieux d'accueil enfants parents), les centres sociaux, ou encore les associations de parents d'élèves. Il inclut aussi des événements territoriaux tels que des fêtes de quartier ou des sorties culturelles.

Accès aux droits et accompagnement spécifique :

- le dispositif aide les familles à accéder à leurs droits, notamment en les accompagnants dans des démarches administratives complexes. Il prévoit aussi un soutien spécifique pour les familles en situation précaire, comme celles vivant dans la rue.

ALLIANCES ÉDUCATIVES

La dimension éducative de l'alliance

Le dispositif PasserelleS installe la dimension éducative de l'alliance par la co-construction d'un parcours d'accompagnement entre familles, professionnels de l'école et acteurs socio-éducatifs :

- des temps collectifs ouverts dans les écoles permettent aux parents et enfants de s'approprier progressivement les codes et espaces scolaires, renforçant ainsi le lien de confiance ;
- des échanges interprofessionnels réguliers favorisent l'émergence d'une culture commune entre les champs éducatif et social ;
- un accompagnement vers les ressources locales et l'accès aux droits renforce le pouvoir d'agir des familles.

L'ancrage territorial du dispositif permet d'adapter les pratiques aux réalités spécifiques de chaque famille, consolidant une alliance éducative inclusive.

Les acteurs éducatifs en présence

La Caisse d'allocations familiales co-finance le projet aux cotés de deux Cités éducatives.

Deux éducatrices de jeunes enfants interviennent pour des temps d'accompagnement social et un travail éducatif avec les parents et les enfants. Elles exercent leurs missions dans l'école et

au sein d'un territoire en développant des partenariats multiples, en prenant en compte la diversité des ressources. Elles accompagnent l'enfant dans la découverte de l'environnement scolaire, facilitent l'appropriation par les parents des codes de l'école, accompagnent les familles vers les lieux ressources du territoire, participent aux évènements et manifestations en direction des familles sur le territoire.

L'Education nationale est pleinement partenaire et pleinement engagée dans un changement de pratique / posture puisque :

- ce dispositif se déploie directement au sein des écoles, même si son approche ne se limite pas à l'intégration scolaire ;
- les équipes enseignantes sont accompagnées par l'EJE pour ajuster l'accueil aux besoins spécifiques de chaque enfant ;
- les écoles mettent en place des espaces conviviaux dédiés, propices à l'échange et à l'intégration progressive ;
- des enseignants volontaires accueillent, pour des temps d'immersion progressive des enfants et leurs familles dans les classes et dans les espaces scolaires (CLAE, cantine, dortoir, cours).

Les parents sont ici partenaires puisque l'objectif même de cette action est de faciliter l'intégration scolaire des enfants et de leurs parents, et lutter contre les inégalités, en particulier pour les familles les plus éloignées de l'école. Là encore un changement de posture et de pratique des parents est visé.

Les acteurs de la petite enfance et de l'enfance

Une mobilisation des partenaires de la petite enfance (LAEP, Halte-Garderie, EAJE) mais aussi sociaux, éducatifs et culturels pour répondre de manière globale aux besoins des familles (centre social, équipements culturels, épicerie sociale, Maison du travail saisonnier). Il existe un travail tout particulièrement collaboratif et participatif avec les EAJE et les LAEP municipaux.

TRANSFORMATIONS

Des liens et des méthodes en transformation

Notons la capacité atypique, voire exemplaire, des partenaires de cette action à mesurer objectivement les effets de ce dispositif sur le rapport entretenu par les enfants et les parents à l'école : les parents s'approprient le fonctionnement de l'école. Il est constaté une régularité des présences et de la démarche des parents pour informer les enseignants de leur retard ou absence. Il est observé une fréquentation régulière des bibliothèques, du LAEP, une compréhension de l'importance du cadre éducatif, de même qu'une implication des parents sur le temps PasserelleS : lecture d'histoire...

100 % des familles interrogées se disent satisfaites d'avoir bénéficié de ce dispositif pour deux raisons :

- une meilleure compréhension du fonctionnement de l'école ;
- un constat d'une évolution positive du développement de l'enfant (langage, socialisation, autonomie...).

Les partenaires ont par ailleurs élaboré des indicateurs factuels interrogeant les effets du dispositif, ce qui nécessite une coopération entre les parties prenante de l'action (suivi, relevé, transmission des données).

Méthode d'évaluation

Ils ont imaginé un suivi de cohortes de trois groupes de familles :

- un groupe de familles bénéficiaires du dispositif ;
- un groupe de familles non bénéficiaires ayant fréquenté un mode de garde Petite enfance ;
- un groupe de familles non bénéficiaires, éloignées de tout mode de garde.

De plus, des indicateurs d'impact sur la coopération parents / enseignants ont été définis :

- implication du parent dans l'apprentissage de la propreté ;
- implication du parent dans la gestion de la séparation ;
- implication du parent pour répondre aux questions des enseignants ;
- climat de la relation enfant/parents.

Les conclusions du suivi de cohortes démontrent que les parents ayant bénéficié du dispositif se situent dans une alliance renforcée avec l'école (suivent les conseils, communiquent davantage, répondent aux contraintes horaires, aux attendus des enseignants, accompagnent plus fortement leur enfant dans son adaptation au système scolaire).

Des effets durables

- Amélioration du repérage des familles et enfants concernés par le dispositif
- Amélioration du travail partenarial (Optimisation du partenariat entre l'Éducation nationale et les acteurs éducatifs locaux (centres sociaux, PMI => orientation des familles)
- Renforcement de « l'Aller vers »

Ambitions et perspectives

Dans les écoles où le dispositif est à l'œuvre, l'ambition est de pérenniser, voire de mutualiser, le partenariat.

Dans les écoles qui n'en bénéficient pas encore, un travail préalable de repérage des partenariats potentiels sera mis en œuvre avant de déployer PasserelleS.

Ce dispositif a fait ses preuves, les Cités éducatives ont initié cette expérimentation.

Les porteurs du projet affichent pour la suite une double ambition :

- pérenniser le dispositif dans le « droit commun » hors Cités éducatives ;
- le généraliser à l'ensemble des QPV et des territoires en proximité.

Coéducation et séjours apprenants dans la durée

CONTEXTE

Dès le lancement de la Cité éducative, le constat a été fait, par les professionnels et les familles, qu'aucun séjour collectif ou de colonies de vacances n'était proposé par la commune pour les enfants et les jeunes du territoire.

En parallèle, les premiers échanges au sein de la gouvernance de la Cité éducative ont fait émerger trois axes de travail importants : le sport, la mobilité et le dépassement de soi. Ces enjeux ont été identifiés comme les leviers essentiels pour répondre aux besoins éducatifs des jeunes et pour structurer une offre d'accompagnement en dehors des cadres formels de l'école ou des dispositifs traditionnels.

Dernièrement une autre dimension du projet est apparue : celle de la nécessité, pour les professionnels du territoire, de mieux connaître les jeunes qu'ils accompagnent en s'appuyant sur des temps d'échanges renforcés en proximité directe.

MISE EN ŒUVRE

C'est dans ce contexte que la mise en œuvre de plusieurs séjours « apprenants » a vu le jour. L'action décrite ici porte sur l'organisation de quatre séjours soutenus par la Cité éducative. Ces séjours ne sont pas conçus comme des parenthèses isolées, mais bien comme des temps forts inscrits dans un parcours de co-éducation, permettant de consolider les liens entre les jeunes, leurs familles et les différents professionnels impliqués.

Pour garantir la cohérence éducative, un groupe de travail inter-catégoriel a été constitué à au préalable, rassemblant divers acteurs institutionnels. Ces groupes se sont réunis tout au long du projet : repérage collectif des jeunes bénéficiaires, définition des objectifs et des contenus éducatifs, bilan et évaluation partagés. Ce mode de fonctionnement a permis d'ancre l'action dans une dynamique de co-construction forte.

Le lien avec les familles a été particulièrement travaillé. La référente parentalité de la Cité éducative a joué un rôle central dans la médiation entre les jeunes, les parents et les institutions, avant, pendant et après le séjour. Elle a permis de consolider la relation de confiance indispensable à l'accompagnement global. L'éducatrice sportive, quant à elle, a accompagné également les jeunes tout au long du projet, y compris pendant le séjour.

ALLIANCES ÉDUCATIVES

Un contexte partenarial

Cette Cité éducative a été labellisée en 2022 et dispose donc aujourd'hui d'une certaine maturité. De plus, le contexte partenarial était déjà favorable au départ puisque la Cité s'est établie sur un territoire où il existait déjà une volonté de coopération entre les acteurs locaux de l'Éducation nationale et les services de la ville. Le souhait commun de proposer des séjours éducatifs aux jeunes avait été formulé en amont, et cette volonté a pu se concrétiser dès la deuxième année de mise en œuvre de la Cité.

La Cité a ainsi mis en place le premier séjour dès sa deuxième année d'existence. La gouvernance avait alors déjà le souhait de faire perdurer le projet. C'est pourquoi celui-ci a continuellement évolué avec l'organisation de plusieurs autres séjours.

Eléments de méthodes et dimension éducative de l'alliance

L'une des grandes forces de cette action réside dans la méthode adoptée qui facilite la co-construction du projet dans son ensemble : le diagnostic partagé, le repérage collectif des bénéficiaires, la co-construction des objectifs et des contenus constituent des leviers pour assurer l'investissement de toutes les parties prenantes. La dynamique de collaboration est assurée dans la durée puisqu'elle se poursuit après les séjours grâce à l'organisation de restitutions à destination des familles. Les partenaires sont aussi impliqués dans la production d'un bilan et d'une évaluation partagée.

Acteur.rices associé.es

Les acteurs mobilisés sont nombreux : services municipaux de l'éducation et de la prévention, équipe de la Cité éducative (CPO, référente parentalité et éducatrice sportive), département du Nord, personnels de l'Éducation nationale (inspecteur, directrice d'école et directrice du collège), ainsi qu'une maison d'enfants à caractère social. Tous participent activement aux différentes instances du projet en amont et en aval et notamment à la commission de sélection des bénéficiaires. Ce mode de fonctionnement collectif renforce l'interconnaissance entre institutions, mais aussi la cohérence des interventions auprès des jeunes.

Marges de progrès de l'alliance ? En quoi est-elle innovante ?

L'équipe de la Cité éducative note une réelle innovation en matière de construction du projet avec une dynamique partenariale particulièrement riche. Les échanges réguliers et la mise en place d'une commission de sélection des bénéficiaires ont permis de repérer collectivement les jeunes chez qui les problématiques ciblées par le séjour étaient les plus prégnantes, mais également de définir plus finement les besoins de chacun de ces jeunes en prenant en compte leurs réalités sociales et scolaires avant le séjour.

Le projet a depuis été mené de plus avec l'aide d'un prestataire. L'objectif étant que les séjours qui ont suivi soient encadrés par la commune qui recrute une équipe inter-catégorielle pour encadrer ces séjours. Cependant il est important de noter que l'Education nationale peine à trouver des agents prêts à encadrer ces événements puisqu'ils ont lieu pendant les vacances scolaires.

TRANSFORMATIONS

Résultats visibles

Les premiers résultats concernent la transformation de l'organisation et de la méthode de travail :

- le diagnostic partagé réalisé par toutes les parties prenantes qui permet d'établir un projet qui répond réellement aux besoins des jeunes du territoire ;
- une réflexion commune qui aboutit à la mise en place d'une action coconstruite à toutes les étapes de projet ;
- le ciblage collectif permettant le positionnement d'enfants, de jeunes et de familles ayant des besoins identifiés et étant déjà suivis ou accompagnés d'une manière ou d'une autre par un partenaire associé, et ce afin d'assurer le renforcement et la continuité de la démarche de co-éducation ;
- la prise en compte des objectifs de chaque institution dans un souci de cohérence éducative : des activités proposées pendant le séjour en la présence de la référente parentalité, le projet étant pensé pour venir renforcer la co-éducation engagée en amont du séjour et pour la pérenniser par la suite ;

- la création de groupes-projet qui renforcent l'interconnaissance et accentuent les dynamiques partenariales à l'échelle de la Cité éducative.

Marges de progrès et perspectives

Suite au succès des précédentes édition, l'action va être reconduite et va évoluer vers d'autres catégories d'âge (elle concernait la fin du premier degré et le début du collège sur les premières éditions et sera destinée aux 4^e, 3^e et 2^{nde} pour le prochain séjour).

Cette évolution répond à deux objectifs :

- permettre aux jeunes les plus vulnérables de bénéficier de l'action dans la durée et constituer des noyaux de jeunes qui seront bénéficiaires des actions de l'axe « 16-25 ans » de la Cité éducative ;
- initier ce travail auprès de nouveaux partenaires comme les lycées et la mission locale.

La volonté de la gouvernance et de l'équipe de la cité éducative est de réussir à impliquer d'autres acteurs dans le projet pour constituer une équipe encadrante inter-catégorielle et créer des liens privilégiés avec les jeunes et leurs familles pour faciliter le travail d'accompagnement par ailleurs. C'est pourquoi il est prévu de faire des liens entre ce projet et d'autres actions de la Cité éducative et des partenaires.

Égalité filles-garçons : une Cité éducative qui se donne l'ambition d'un changement sociétal ?

GENESE

Appréhender l'égalité filles-garçons, c'est d'abord se confronter à ses propres convictions, à ses affinités culturelles et intellectuelles, à son éducation, et c'est aussi se mesurer à de nombreux enjeux : conscientiser les inégalités de genre ; lutter contre stéréotypes de genre, les violences sexistes et sexuelles ; favoriser l'émancipation des jeunes filles ; lutter contre les déterminismes de genre à travers l'orientation ; travailler à la mixité dans les projets éducatifs et de loisirs, mais aussi dans le sport et la culture...

Rappelons que loin d'être une opinion, l'égalité femmes-hommes est un principe constitutionnel et fait l'objet d'une politique qui vise à rectifier des inégalités qui sont persistantes. Cette politique s'est d'ailleurs inscrite dans la politique de la ville il y a près de 20 ans³⁰ et se traduit dans le cadre éducatif de manière globale à travers une convention interministérielle³¹. Et si l'égalité filles-garçons est logiquement devenue un objet thématique des Cités éducatives, rares sont celles qui s'en emparent de manière transversale, dans une visée de transformation sociale.

À ce titre, la Cité éducative dont nous parlerons ici, qui porte l'égalité filles-garçons de manière forte et intégrée, en affirmant une stratégie globale plutôt que le soutien d'actions ponctuelles, mérite que l'on s'y attarde. L'enjeu ? Garantir les mêmes droits et les mêmes opportunités aux filles et aux garçons. Dès sa préfiguration puis dans les mois qui ont suivi la labellisation, elle érige l'égalité filles-garçons au rang d'axe transversal et en fait un pilier central de sa démarche : en sensibilisant les acteurs et en intégrant la problématique dans ses outils de pilotage. Elle se donne même pour objectif d'intégrer l'égalité de genre dans son budget. Évidemment, un tel changement structurel est traversé par des tâtonnements et nécessite des (ré)ajustements.

L'objectif de cette fiche est de produire une analyse (à partir des ressources disponibles et sans ambition d'exhaustivité) de l'état d'avancement mais aussi des questionnements qui traversent la Cité éducative sur cet axe égalitaire, et d'identifier les premières alliances, les premiers impacts de l'alliance éducative. Autrement dit, comment les acteurs de la Cité éducative installent les prémisses d'une co-éducation sur le sujet de l'égalité filles-garçons ? Dans une visée de transformation sociale, quelle ambition se donnent celles et ceux qui font cité ?

Point méthodologique - données et ressources disponibles :

- différents documents fournis par la Cité éducative : rapport d'évaluation (période de 28 mois), rapport d'activités ; fiche action des porteurs de projet ; grille d'aide à l'arbitrage des projets ; dossier de renouvellement du label ;
- 3 entretiens auprès de deux porteurs de projets et d'un CPO ;
- 1 échange informel avec l'un des référents chargés de l'évaluation de la cité éducative.

Notes

³⁰ [Circulaire du 24 mai 2006 relative à l'élaboration des Contrats urbains de cohésion sociale.](#)

³¹ [Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif \(2019-2024\).](#)

CONTEXTE

Des réflexions égalitaires déjà en germe dans le précédent contrat de ville (2015-2023) et un « capital partenarial »³² préexistant

La genèse de cette ambition égalitaire reflète à la fois un contexte politique plus large que celui de la Cité éducative, des initiatives internes, et une reconnaissance des besoins concrets sur le territoire. Cette ambition s'inscrit par ailleurs sur un territoire qui bénéficie, selon le premier rapport évaluatif, d'un « fort capital spécifique partenarial » : un capital reposant à la fois sur des coopérations éducatives ancrées, notamment via le Projet social de territoire (PST), et sur une structure de proximité reconnue de l'écosystème local sur sa connaissance et sur la captation des publics. La mission de coanimation du PST qui lui est confiée lui confère également un rôle notable. Une histoire territoriale qui a fait « effet boule de neige » dans la maturité partenariale de la cité éducative.

Le terreau fertile d'un contrat de ville ancienne génération sensibilisé au Budget intégrant l'égalité (BIE)

Retour en 2020 et 2021, soit un an avant la labellisation de la Cité éducative : l'État local missionne un consultant pour sensibiliser les élus, les instructeurs et les porteurs de projets au Budget Intégrant l'Égalité (BIE). L'objectif du BIE est de faire en sorte que les financements publics n'engendrent pas d'inégalités et surtout, qu'ils soient leviers dans l'enjeu égalitaire. Cet outil, au service des instructeurs et des opérateurs, se traduit par un système de cotation³³ (G0-G1-G2) qui va aider les opérateurs à regarder leurs projets différemment. Cet outil a l'avantage d'objectiver le diagnostic génré de territoire et d'aider à la construction d'un plan d'actions égalitaires. L'enjeu des pilotes du contrat de ville était alors d'expérimenter à N+1 le budget génré à l'échelle du contrat de ville. Si cette expérimentation n'a finalement pas abouti, la sensibilisation au BIE a eu le mérite de faire infuser les réflexions sur le financement public à l'aune du genre.

Un effet de temporalité : l'arrivée d'un agent de l'État averti aux questions égalitaires, concomitante à la préfiguration de la Cité éducative

S'ajoute à cela le rôle déclencheur d'un chef de service d'État qui portait dans ses précédentes fonctions des missions de stratégies pour l'égalité à l'échelle d'un ministère. Sa prise de fonction au local était concomitante à la préfiguration de la Cité éducative. Une temporalité qui, de fait, a grandement facilité l'impulsion puis la priorisation de l'axe égalitaire auprès de la gouvernance et plus précisément, du comité opérationnel (rôle de validation des projets - composé des responsables de services des différentes institutions, du principal chef de file et de l'IEN) ... Et qui a permis de mettre à jour l'identification d'un besoin réel sur le territoire.

UN HERITAGE

Un terreau fertile certes mais une perception de l'égalité variable au sein des partenaires et porteurs de projets

Un « impensé » ou un « mythe » pour une majorité...

Si le comité opérationnel s'est rapidement saisi des enjeux égalitaires, le rapport évaluatif décrit un « impensé » ou encore un « mythe de l'égalité » pour une partie des porteurs de projet et

Notes

³² Terme emprunté aux rédacteurs et rédactrices du rapport d'évaluation de la Cité éducative.

³³ Le premier niveau représentant la prise en compte des femmes et des hommes et le dernier niveau, l'impact réel sur les inégalités.

certain·es enseignant·es. Lorsqu'elle était abordée, la question de l'égalité se limitait souvent à la mixité des classes et des activités, et n'était pas perçue comme un problème.

Des pratiques professionnelles préexistantes chez une minorité de porteurs, fondées sur les valeurs de l'éducation populaire

Certains partenaires expriment une culture et des pratiques bien construites autour de l'égalité de genre. À titre d'exemple, les équipes d'un Accueil de loisirs sans hébergement (ALSH) qui intégraient déjà la lutte contre les discriminations liées au genre, à l'identité sexuelle et aux discriminations LGBTQI+ dans son projet annuel. Les actions sont intrinsèquement liées aux valeurs de l'association et au travail quotidien (remise en question des stéréotypes de genre) des animateurs et animatrices, dont la plupart témoignent d'engagements militants en faveur de la lutte contre les discriminations et de l'égalité femmes-hommes. Ces engagements se manifestent tant dans les projets du quotidien de l'ALSH que dans les projets de plus grande envergure. Pour cette structure, nous faisons l'hypothèse d'une corrélation assez forte entre les engagements personnels (associatifs, militants...) de certains membres de l'équipe et leur inscription dans les pratiques professionnelles.

Autre exemple, celle de la direction d'une scène de musiques actuelles qui avait inscrit dans sa feuille de route initiale et cela avant l'arrivée de la Cité éducative dans le paysage éducatif, la création d'*'Orchestres à l'école'*³⁴. Convaincue que le dispositif représente une porte d'entrée vers la mixité sociale et l'égalité filles-garçons, l'ambition de la Cité éducative a fait sens pour elle. À travers le dispositif « Orchestre à l'école », la structure s'est attachée à :

- promouvoir les figures de musiciennes : pour la question des pupitres, une vigilance est portée sur les intervenants et intervenantes afin que des figures féminines interviennent. Cette mesure est jugée importante puisque la structure estime à seulement 10 à 12 % la présence musiciennes dans les musiques actuelles ;
- dégénérer les instruments et favoriser la parité : la structure et le corps enseignant associé font découvrir les instruments de musique aux enfants et leur demandent ce qui leur plaît spontanément. Une « variable d'ajustement » est ensuite intégrée pour essayer de rééquilibrer en faveur de la parité sans créer de frustration (proposer aux jeunes filles de tester les percussions, famille vers laquelle s'orientent généralement les garçons).

Un point commun à ces deux équipes ? Un personnel pour la plupart engagé dans les démarches d'éducation populaire. Nous faisons l'hypothèse que les valeurs portées par l'éducation populaire constituent un soutien non négligeable dans la mise œuvre d'actions égalitaires.

METHODES ET OUTILS

Des méthodes et des outils pensés pour installer une culture commune de l"égalité filles-garçons

Sensibilisation de la gouvernance de la Cité éducative à la budgétisation genrée : l'approche innovante d'une politique publique

La Cité éducative souhaitait d'emblée s'assurer que ses crédits bénéficient autant aux filles qu'aux garçons, en expérimentant le BIE à son échelle. À l'instar du contrat de ville un an plus tôt, la Cité éducative sollicite un·e consultant pour l'appui à la mise en place du BIE. Dès la première année de labellisation, la gouvernance (membres du comité opérationnel, quelques membres du comité de pilotage) participe à une journée de formation. L'objectif était alors de

Notes

³⁴ « Tous les élèves d'une même classe de primaire ou de collège sont réunis autour d'un projet commun : la création d'un orchestre qui va grandir, évoluer, s'épanouir pendant trois ans. Chaque orchestre à l'école constitue ainsi pour l'établissement qui l'accueille un véritable projet à la fois musical et pédagogique. » [Site de l'association nationale Orchestre à l'Ecole](#) (consulté le 09/06/2025).

dessiner les prémisses de ce qui allait pouvoir se mettre en place. Une intention novatrice à l'échelle nationale des Cités éducatives.

L'égalité de genre comme axe fondateur de l'évaluation, pensée comme un outil de progression sur le long terme

Naturellement, l'égalité filles-garçons est définie comme un axe transversal et prioritaire de la démarche évaluative, autour deux de questionnements : de quelle manière la Cité éducative se saisit-elle puis traduit-elle concrètement les principes égalitaires entre les hommes et les femmes, entre les filles et les garçons :

1/ à l'échelle micro, dans les relations directes autour de l'enfant ou du jeune (impact de la Cité éducative sur leurs représentations, égalité d'accès aux activités proposées, effet de genre sur les parcours scolaires et professionnels des jeunes bénéficiaires du label...) ;

2/ à l'échelle des acteurs de la Cité éducative, à travers leurs représentations. Le laboratoire mandaté a notamment réalisé un suivi de cohorte auprès de 6 jeunes filles de leur classe de 4^e à la seconde.

La gouvernance s'est par ailleurs faite accompagner en interne par les mandataires de l'évaluation et ce, dans la perspective de progresser durablement sur cette thématique. Deux types d'outils ont ainsi été mis en place :

- **l'égalité filles-garçons est devenue un axe d'attention explicite lors de la soumission de fiches de projets, et dans le formulaire de retour d'expérience du porteur de projets** : tant sur le diagnostic des besoins identifiés que sur la manière dont ont été identifiés ces besoins, ou encore la description des objectifs de l'action sur la dimension égalitaire ;
- **la construction d'une grille d'aide à l'arbitrage des projets (utilisée par le comité opérationnel)** a été mise en place pour objectiver la sélection des projets (ou leur refus), incluant explicitement la question de l'égalité filles-garçons (satisfaction des objectifs prioritaires).

Un séminaire sur l'organisation des séjours d'été et un accompagnement individuel a été proposé aux structures organisatrices de séjours

Un séminaire sur l'organisation des séjours a été tenu afin d'approfondir, notamment, la question du genre dans la conception des projets. La consultante (également chargée de l'introduction au BIE) est intervenue pour que l'enjeu soit pris en compte dans le recrutement des encadrants, le choix des activités, et l'accompagnement des familles. Ce travail a été poursuivi par des accompagnements individuels en visioconférence avec les organisateurs de séjours (environ deux temps d'échange par structure). L'objectif : arriver à construire une check-list de questions à se poser autour de l'organisation d'un séjour.

COEDUCATION ET TRANSFORMATIONS

Les SIGNAUX FORTS QUI NOUS LAISSENT PENSER QUE LA CO-ÉDUCATION SE MET EN ROUTE SUR L'AXE ÉGALITAIRE

L'intégration systématique de l'égalité filles-garçons dans les outils et processus, gage d'un changement pérenne

La Cité éducative s'est ainsi faite accompagner dans la mise en place d'outils spécifiques intégrant la dimension égalitaire. Cela inclut des supports de rédaction des projets et des outils d'aide à la décision (grilles d'arbitrage) pour guider les choix d'actions. Cette intégration, explicite et systématisée, a obligé les partenaires à se poser un certain nombre de questions et à intégrer cette thématique dans leurs projets, même si la mise en œuvre réelle peut varier. En somme, une volonté forte de la gouvernance de se remettre en question sur l'arbitrage

habituellement effectué et la gageure d'un changement durable, à l'encontre de l'effet « one shot ».

La mise en place de temps de sensibilisation et d'accompagnement a favorisé l'évolution des compétences et le partage d'une culture professionnelle commune

Les temps de formation et d'accompagnement ont permis une montée en compétences ciblée de certains professionnels sur les enjeux de l'égalité filles-garçons, en les aidant à mieux comprendre, intégrer voire expérimenter dans leurs pratiques quotidiennes. Ces initiatives ont également favorisé l'émergence d'une culture professionnelle partagée, renforcée par l'identité forte de la Cité éducative autour du genre.

Une conscientisation des inégalités qui tend à modifier les pratiques professionnelles

La Cité éducative a ouvert un réel espace de réflexion sur l'égalité filles-garçons alors qu'elle n'était initialement pas un sujet ou encore un idéal pour de nombreux porteurs de projet et enseignants. C'est aujourd'hui un besoin explicite formalisé pour induire un changement de pratiques et de mentalités. Les changements s'opèrent progressivement dans les pratiques professionnelles, notamment en cherchant à cibler spécifiquement le public féminin. Le rapport évaluatif décrit une maturité en progression dans la capacité des acteurs à observer leurs propres pratiques, qu'il s'agisse de la gouvernance sur l'exécution budgétaire (introduction au BIE) ou des porteurs de projet et enseignants sur le portage et l'écriture de leurs projets : « *Travaillant sur leurs propres pratiques professionnelles, ils mettent ainsi en place plusieurs stratégies visant à la déconstruction des représentations : veiller à la parité et mixité dans les activités, aménager les espaces, débattre, avoir une mixité de genre chez les intervenants, dégénérer le vocabulaire employé...* » (rapport d'évaluation remis fin 2024).

La montée en puissance des séjours périscolaires et extrascolaires, espace de veille et de production sur la déconstruction des stéréotypes

Les séjours occupent une place conséquente dans la programmation de la Cité éducative, une place qui n'est pas sans effet sur l'enjeu égalitaire. Les animateurs socioculturels voient dans ces séjours (ex : colos apprenantes), un vrai levier de réflexion et de mise en pratique des enjeux égalitaires. Dans ces espaces de socialisation, la vie quotidienne (ex : tâches du quotidien comme la vaisselle) est utilisée comme prétexte pour interroger et remettre en question les rôles de genre traditionnellement assignés. Les animatrices et animateurs jouent ici un rôle clé et voient également dans ces séjours un espace de veille sur l'évolution des mentalités et des pratiques. Certains expérimentent des temps de non-mixité (entre filles ou entre garçons) au début des camps. Un espace perçu comme une étape nécessaire avant la mixité, afin de délier la parole et de sécuriser les discussions sur leurs expériences de vie, ou encore de leurs injonctions à la maison. Ces séjours s'inscrivent dans une continuité et les apprentissages des enfants qui sont suivis à l'année et déjà connus sur d'autres dispositifs, comme le CLAS : « *Le fait de suivre ces enfants à l'année permet de ne pas faire du travail sur l'égalité un "one shot". Les équipes peuvent ainsi continuer le travail initié pendant les séjours, observer l'écho de ces discussions et les laisser germer pour d'autres projets.* » (Entretien avec un animateur socio-culturel).

ENSEIGNEMENTS ET PROPOS CONCLUSIFS

Les acteurs de la Cité expriment une volonté et une capacité à initier des coopérations éducatives structurées et à intégrer cet enjeu égalitaire. La maturité de cette coopération est en cours de développement, avec des réussites en termes de sensibilisation et d'intégration dans les outils et de vrais défis liés à la nécessité de mettre en œuvre des actions plus spécifiques et ciblées, notamment auprès des familles. La phase de renouvellement du label jouera ce rôle. Consciente des améliorations à engager, la gouvernance le traduit dans sa nouvelle feuille de

route (en cours d'écriture), pour créer les conditions qui permettent un changement structurel des réflexions et des pratiques.

Des transformations aux prises avec la temporalité de la Cité éducative et qui nécessite des ajustements continus. La nécessaire anticipation de l'effervescence de l'année de labellisation et de l'année N+1

La visée de transformation sociale engagée par la cité éducative est ambitieuse et l'effervescence et les défis des premières années (construction des cahiers des charges, communication auprès des partenaires et des familles...) n'a pas été sans conséquence : la traduction opérationnelle de l'enjeu égalitaire auprès des jeunes et de leurs familles a été freinée. Si l'approche du BIE a été priorisée au départ, celle-ci a été temporairement mise de côté. L'exécution budgétaire genrée nécessite une certaine exigence et du temps. Par ailleurs, la sensibilisation qui a été juste effectuée auprès de la gouvernance mériterait sûrement d'être étendue à l'ensemble des porteurs de projet. La Cité éducative a judicieusement fait le choix de se recentrer sur une approche de fond et d'entrer davantage dans le volet opérationnel avec l'expérimentation d'actions auprès des familles.

La belle opportunité du renouvellement du label pour réaffirmer l'identité de la Cité éducative autour de l'égalité filles-garçons et travailler sa mise en œuvre opérationnelle auprès des familles

L'égalité filles-garçons est réaffirmée comme une priorité du renouvellement et nécessitera des actions spécifiques. Pour cette période de renouvellement (2025-2027), un objectif clair est de structurer des actions spécifiques sur cette thématique et de renforcer la formation des acteurs pour ancrer durablement cette priorité dans l'ensemble des dispositifs.

Entre messages d'émancipation et influence des familles à la maison : accompagner les familles sans les mettre en difficulté

Les attentes familiales peuvent parfois contredire les messages d'émancipation véhiculés par la Cité éducative, notamment concernant les rôles de genre, posant un défi sur la manière d'accompagner les familles sans les mettre en difficulté : "*Comment on fait pour accompagner les familles et comment on fait pour permettre aux enfants d'en tirer quelque chose, mais aussi que ça continue à la maison, sans nous ?*" (Extrait d'entretien avec une animatrice socioculturelle). Comment les enfants gèrent ces valeurs et ces ouvertures d'esprit une fois rentrés chez eux, face aux injonctions culturelles, religieuses ou familiales qui peuvent être contradictoires ? Conscients des préjugés et des a priori de certaines familles (exemple d'un petit garçon à qui l'on interdit de faire la vaisselle à la maison parce qu'il est un garçon et qui se retrouve ravi de l'expérimenter en séjour), les porteurs s'interrogent sur la manière de « laisser une trace » et d'offrir d'autres perspectives aux enfants.

Un noyau d'acteurs qui expérimente une démarche d'impact collectif

CONTEXTE

Cette Cité éducative a été labellisée en 2019. A l'origine, elle était centrée sur deux quartiers, avec un périmètre flou entre QPV et REP+. En 2024, son périmètre s'est élargi à tous les QPV de la ville, dans le cadre des recommandations du Comité interministériel des villes. Cette extension a créé un besoin fort de reconfiguration, notamment en raison des habitudes installées dans la première version de la Cité, nécessitant une appropriation renouvelée. Les pilotes de la Cité éducative ont fait le choix d'expérimenter la démarche impact collectif.

L'impact collectif est un effort concerté de plusieurs acteurs qui suivent l'objectif de résoudre des enjeux sociaux et environnementaux complexes (définition générale présentée par la scop³⁵ Accolades). Il voit le jour lorsque les acteurs partagent le constat d'une urgence à agir sur un enjeu précis, et qu'un « noyau d'acteurs courageux » s'engage dans la résolution de cet enjeu en impulsant une dynamique commune et en mobilisant les ressources nécessaires. C'est ce noyau d'acteurs qui permet de projeter les actions sur le temps long.

Traits majeurs de la Cité éducative :

- démarche centrale : fonctionnement via une équipe projet (Etat, Education nationale, Ville) ;
- mise en place de concertations parents-professionnels ;
- adoption d'une démarche d'impact collectif, co-construction d'une vision partagée, élaboration de changements et définition d'une feuille de route stratégique ;
- passage d'un système de dépôt annuel de projets à trois auditions par an (présentation faite par les porteurs de projet) ;
- financement par l'ANCT (formation et accompagnement via la scop Accolades).

Traits majeurs du territoire

Le territoire a un fort terreau partenarial préexistant, notamment grâce à l'action directe de la commune dans le champ éducatif et social, au point que le tissu associatif local soit plus limité.

Cependant, cette abondance a aussi des revers :

- difficulté à identifier ce qui relève spécifiquement de la Cité éducative ;
- multiplicité de réseaux d'acteurs isolés (associations, services, parents, etc..) sans coordination systématique.

Notes

³⁵ <https://www.accolades-dsl.com/>

ALLIANCES ÉDUCATIVES

Forces en présences :

- parents impliqués dans les concertations ;
- Education nationale : présence des IEN, des principaux de collège ;
- ville : services enfance, scolarité, cohésion sociale ;
- associations locales et nationales, reçues pour coconstruire des projets ;
- déléguée du préfet, caisse des écoles (portage administratif) ;
- agents de développement local (ADL) : rôle central dans la proximité territoriale.

Mais forte fragmentation des réseaux d'acteurs, avec chacun ses propres canaux historiques.

Leviers :

- expérimentation structurée de l'impact collectif au sein de la Cité éducative
- transition d'une vision individualisée vers une démarche systémique et coconstruite

Limites :

- manque d'une vision globale du territoire du fait de la densité d'initiatives ;
- peu de données internes produites par la Cité elle-même ;
- appropriation de la démarche encore incomplète, surtout par les jeunes.

TRANSFORMATIONS

Résultats visibles à court terme :

- co-construction d'une vision partagée sur un an ;
- structuration d'une feuille de route stratégique partagée ;
- définition des changements collectifs visés (ex : participation, inclusion) ;
- meilleure interconnaissance des acteurs.

Cependant, la CPO insiste sur le fait que les effets sont diffus, lents, pas encore quantifiables, et très liés à des ressentis plus qu'à des indicateurs objectivables.

Perspectives durables :

- renforcer la visibilité des actions : la Cité éducative « propose beaucoup », mais « tout n'est pas visible » ;
- mieux coordonner ce qui existe déjà, plutôt que rajouter des dispositifs/actions ;
- clarifier et faire reconnaître la plus-value non financière de la Cité éducative ;
- appropriation plus large, notamment par les jeunes ;
- formalisation d'une stratégie de changement claire, visible, mobilisable.

Marche introspective : une activité accessible, engageante et transformatrice pour les collégiens

GENESE DU PROJET

Depuis 2021, une association, dirigée par un éducateur populaire, est engagée aux côtés de la Cité éducative. Elle entend concevoir et mettre en œuvre des pratiques éducatives innovantes, au service de l'individu et du collectif.

Dans le cadre du projet « Incubateur scolaire », projet de remobilisation et de prévention du décrochage mené par l'association en partenariat avec les équipes éducatives et pédagogiques des collèges, un défi s'est imposé : Comment permettre à des enfants, posant des « difficultés comportementales », de mieux se connaître, en dehors du cadre académique et de leur environnement habituel ?

L'enjeu était triple : trouver une activité à la fois accessible, engageante et transformatrice.

C'est dans ce contexte que l'association a proposé une démarche fondée sur la marche en forêt. Une activité physique en apparence anodine, mais qui peut devenir un outil d'exploration personnelle et collective.

« On pense quand on marche », et surtout, on se révèle. Car le relief de la forêt ne laisse aucun répit : montées abruptes, descentes techniques, passages exigeants... Nul besoin d'une endurance hors norme, mais une nécessité d'engagement physique et de coordination. Une métaphore des difficultés que les enfants rencontrent dans leurs relations interpersonnelles : faut-il affronter, contourner, résister, ou rebondir ?

Ce qui se joue dans l'effort physique, c'est aussi ce qui se joue dans les attitudes face à l'adversité. Le corps devient langage, révélateur de postures mentales et émotionnelles souvent inconscientes.

MISE EN ŒUVRE

La démarche a été construite en étroite collaboration avec les équipes éducatives, mobilisées dès l'origine pour identifier les élèves concernés.

La sélection des participants s'est faite au sein des Groupes de prévention du décrochage scolaire (GPDS), réunissant assistants sociaux, psychologues de l'Éducation nationale, CPE, professeurs principaux et assistants d'éducation. L'objectif de l'instance : établir une vue globale des situations et repérer les jeunes pour lesquels un cadre d'apprentissage alternatif pourrait avoir du sens.

Dès la présentation de l'action, les élèves ont été informés de l'ensemble du processus : des ateliers de préparation, aux marches en elles-mêmes, en passant par les séances d'entraînement.

Deux marches distinctes ont ainsi été organisées, chacune de 17 kilomètres, parcourus en 7 heures, dans un relief exigeant.

Cinq élèves ont participé à l'expérience. Côté encadrement, la CPE du premier collège a participé à la marche aux côtés des élèves, tandis qu'un assistant d'éducation et un éducateur sportif du second collège ont accompagné l'autre groupe.

Hormis les temps de marche, les séances se sont déroulées à huis clos, dans une volonté d'intimité et de confiance avec le groupe.

L'évaluation s'est construite en deux temps : par l'observation directe pendant la marche, puis à travers des débriefings collectifs. Les élèves ont été invités à exprimer leur ressenti, à compléter des questionnaires et à échanger ensemble sur ce qu'ils avaient vécu.

- L'ambition n'était pas simplement de proposer une activité hors du cadre scolaire, mais bien d'en favoriser un véritable transfert des résultats dans leur vie quotidienne.

ALLIANCES ÉDUCATIVES

Méthode :

Plusieurs éléments méthodologiques ont permis d'ancrer une véritable dimension éducative au sein de l'alliance et de dépasser le simple cadre d'une activité « hors les murs », pour en faire un véritable espace d'apprentissage partagé.

- Le repérage / diagnostic partagé en amont : la sélection des élèves, faite au sein des GPDS, garantissait une compréhension globale des besoins des jeunes et une co-responsabilité éducative.
- L'engagement des personnels : la participation directe de membres des équipes éducatives aux marches a permis de renforcer leur posture d'accompagnement et de figure bienveillante. Leur présence non hiérarchique, dans un cadre hors scolaire, a pu favoriser des liens éducatifs authentiques.
- L'observation et l'évaluation qualitative : pendant et après la marche, les temps d'observation et de débriefings ont permis une analyse fine des comportements, permettant les transferts dans la pratique scolaire et personnelle.

Acteurs engagés :

Ce projet s'inscrit dans la continuité d'actions éducatives déjà menées, et répond à une commande directe des établissements, pleinement conscients de ses enjeux et de sa portée. L'adhésion des équipes, bien ancrée et construite en amont, a permis une mise en œuvre fluide et impliquée. Les établissements étaient déjà prêts : ouverts à l'expérimentation, convaincus par l'approche, et prêts à s'investir pour la réussite des jeunes.

Plusieurs membres des équipes éducatives ont été mobilisés autour des élèves, sans répartition formelle des rôles, mais dans une logique d'accompagnement complémentaire et bienveillant. Pour le collège, la principale actrice impliquée a été la CPE, qui a même pris part à la marche aux côtés des élèves, renforçant ainsi le lien de confiance avec ces élèves en voie de décrochage.

Du côté du second collège, l'accompagnement reposait sur un assistant d'éducation, un éducateur sportif, pour soutenir les jeunes durant l'ensemble du processus.

Tous ces acteurs ont été associés à l'action de manière transversale, dans une dynamique où l'engagement personnel et la proximité primaient sur les rôles institutionnels.

TRANSFORMATIONS

Une alliance éducative déterminée

Cette alliance éducative s'inscrit dans une logique de transformation à la fois pragmatique et ambitieuse : partir du terrain, valoriser l'existant, pour mieux accompagner les jeunes dans leur cheminement personnel et scolaire.

Elle repose sur l'activation de ressources déjà existantes : les professionnels des établissements, les élèves repérés, les espaces naturels accessibles...

Ce choix de mobiliser l'existant permet une mise en œuvre coordonnée, rapide et efficace, sans besoin d'infrastructures nouvelles ou de moyens supplémentaires lourds.

L'alliance peut encore évoluer, notamment s'agissant de la formalisation des transferts de savoirs et de compétences. Si les effets immédiats semblent visibles, il reste à renforcer l'articulation entre les compétences mobilisées pendant la marche et les situations vécues en classe ou dans la vie quotidienne, afin de mieux ancrer les apprentissages dans la durée.

Leviers de transformation

À travers cette expérience, l'association cherche à valider une hypothèse forte : que la mise en mouvement du corps éclaire les dynamiques de comportement, et peut devenir un levier de transformation.

Ces marches en forêt, loin de l'école et des murs, offrent un espace hors cadre pour des enfants souvent enfermés dans des schémas d'échec ou de conflit. Elles permettent d'initier un travail éducatif profond, tout en douceur, au contact de la nature et de soi-même.

En plaçant le vécu au cœur de la méthode, le projet a permis aux jeunes de se confronter à eux-mêmes et aux autres dans un contexte inhabituel, stimulant à la fois leurs ressources internes et leur capacité à se réguler.

Ce sont surtout des prises de conscience personnelles et des changements comportementaux qui ont été relevés par les équipes éducatives.

Pour plusieurs élèves, un changement net dans leur posture : une meilleure capacité d'écoute, une attitude davantage posée, un sens plus affirmé de la mesure dans les interactions. Des évolutions d'autant plus marquantes qu'elles émanent d'un vécu collectif, sans injonction formelle ni sanction.

Du côté des jeunes eux-mêmes, les retours ont mis en lumière une réelle prise de conscience de leurs ressources personnelles : la sensation d'avoir « tenu », d'avoir été au bout d'un effort, d'avoir surmonté une difficulté. Autant de moments qui leur ont permis de comprendre qu'ils pouvaient fonctionner autrement – individuellement et en groupe.

Au collège, cette dynamique a été encouragée par le biais d'une cérémonie de remise de diplômes de dépassement de soi. Un geste symbolique mais puissant, notamment pour les élèves qui n'avaient pas obtenu le Diplôme national du Brevet. Il s'agissait là de reconnaître un engagement et une réussite autrement, avec les mêmes codes qu'une remise de diplôme officielle. Une cérémonie à laquelle les équipes pédagogiques ont pleinement adhéré, incarnant une alliance éducative forte.

BILAN ET PERSPECTIVES

L'expérimentation a permis de révéler que les problématiques comportementales, souvent perçues comme des dysfonctionnements, sont en réalité des expressions d'un éloignement des ressources que les jeunes possèdent déjà. Par la valorisation des vécus, le dialogue et l'accompagnement, ces ressources peuvent progressivement être remobilisées.

L'action gagnerait à être reproduite, dans d'autres établissements ou contextes, pour toucher un public plus large et inscrire cette méthodologie dans une stratégie éducative territoriale.

Elle vise à répondre à des problématiques spécifiques, pour des publics spécifiques, avec des opérateurs eux aussi choisis pour leur expertise et leur capacité d'adaptation.

L'alliance entre acteurs de terrain, établissements scolaires et intervenants associatifs ou éducatifs crée les conditions d'une réponse efficace, cohérente et partagée.

Quelques pistes d'orientations pourraient permettre l'amplification de la démarche :

- renforcer la reconnaissance institutionnelle : faire reconnaître ce type d'action comme partie intégrante de la stratégie éducative des établissements ;
- favoriser l'essaimage territorial : diffuser la méthodologie à d'autres établissements ;
- formaliser le suivi et l'évaluation d'impact : notamment sur les trajectoires scolaires et sociales des élèves ;
- associer davantage les familles : pour prolonger les transferts au-delà du cadre scolaire.

Quand les jeunes bousculent la coéducation de niveau institutionnel

GENESE

Ce projet traite le sujet de la précarité menstruelle. Il a été lancé en 2022 sur la Cité éducative mais s'appuie sur la dynamique portée par un groupe de jeunes collégiennes et lycéennes qui souhaitaient montrer que les menstruations ne sont pas sales mais naturelles. Il s'agit de déconstruire les stéréotypes, et produire des prises de conscience dès le collège : l'intérêt étant de toucher autant les filles que les garçons.

Ce projet a permis de sensibiliser l'ensemble des collégiens de la Cité éducative, les lycéens de deux établissements, de nombreux jeunes qui fréquentent le service jeunesse de la ville, les maisons de quartier, les espaces de vie sociale.

MISE EN ŒUVRE

Autour de cette cause, la Cité éducative a porté une pièce de théâtre, un podcast, des expositions, des démonstrations de poubelles menstruelles et des temps de sensibilisation. Ces espaces ont permis de découvrir collectivement ce que représentent les protections périodiques : leur fabrication, leur coût, les alternatives existantes et de discuter sur l'aspect cultuel et culturel de ce sujet.

En ce qui concerne la collaboration entre institution, chacune a dû sortir de son point de vue institutionnel spécifique : les débats se sont orientés sur l'arbitrage de « qui pilote, qui paie, qui choisit ». La question de la mise à disposition gratuite de protections périodiques a généré des désaccords préalables sur les définitions et sur la visibilité auprès des jeunes. C'est ce qui a pu ralentir le passage vers la dimension opérationnelle. Par exemple, il a été difficile de stabiliser le sens donné à « précarité menstruelle », de même que ce qui est entendu par « parentalité ».

Néanmoins, les acteurs de terrain ayant déjà travaillé l'interconnaissance, la Cité éducative a été un terreau fertile à la coopération.

ALLIANCES ÉDUCATIVES

La dimension éducative de l'alliance autour de ce sujet s'est installée par le levier de l'écoute mutuelle visant à comprendre les différentes cultures professionnelles. Les rencontres en groupe de travail thématique ont été le rouage qui a permis de se connaître et d'avoir une visibilité sur les compétences de chacun. Un professionnel a pris une place de médiateur et a permis de réguler les échanges et de donner une place à l'expression de chacun. Le groupe s'est réuni tous les deux mois avec en parallèle un suivi régulier. Pour prolonger les échanges, un dossier partagé a permis de réunir de la documentation et proposer des pistes d'actions.

Acteurs en présence

Le groupe de travail est composé de jeunes des collèges et lycées, de référents égalité des collèges et lycées, de la coordinatrice Cité éducative, des associations parties prenantes de l'action et d'un représentant de l'Etat. La présence des jeunes est importante car ils ont été à l'initiative du projet, perçu comme une cause à défendre. Une association de mères du quartier s'est aussi impliquée dans l'action.

Du côté institutionnel, en plus de la troïka, cette action a permis d'embarquer le conseil départemental et la Caf. De plus, une synergie d'alliances est visible particulièrement dans le partenariat avec l'Education nationale qui ne travaillait pas ou peu avec la Ville et les associations.

Pour mobiliser les parents, la ville a impliqué le service parentalité. Parallèlement, il s'est construit l'intention d'associer les familles dans le comité de pilotage de la Cité éducative.

L'action sur la précarité menstruelle a été un exemple de coopération opérationnelle pour montrer que Ville, Education nationale, associations de proximité et Etat pouvaient travailler ensemble autour d'une cause commune.

TRANSFORMATIONS

Il n'y a pas d'effet global tangible car le projet n'a pas infusé sur l'ensemble des partenaires du fait d'une difficulté à partager une vision commune. Il est resté des incompréhensions. A chaque temps d'échanges, il a été nécessaire de reformuler, redéfinir, faire de la médiation. Toutefois, ce projet sur la précarité menstruelle a généré une dynamique : la Cité éducative s'appuie à présent sur la modalité de travail qui a fonctionné pour cette action afin de mettre en place avec les mêmes partenaires un projet sur la citoyenneté : développer un projet autour d'une cause qui réunisse filles et garçons, professionnels et non-experts, adultes et adolescents.

Parvenir à éviter la comparaison et la concurrence entre institution serait perçu comme une réussite. L'enjeu en marche est de parvenir à une alliance éducative effective, avec un sens et un but commun. Cela paraît être un idéal à atteindre pour entrer dans une démarche de coéducation. La première réussite déjà atteinte est d'avoir pu et su déclencher des espaces de débat sur un sujet considéré comme intime et privé et d'en faire une cause commune et collective qui pourrait changer les représentations. La seconde réussite est la prise en compte d'une impulsion par les jeunes eux-mêmes.

Des parents acteurs de la Cité !

CONTEXTE

Origine et dynamique initiale

Au départ, plusieurs facteurs ont favorisé l'implication des parents dans la Cité éducative :

- **présence d'associations de parents déjà actives** sur le territoire, porteuses de projets et bien implantées localement. Ces associations ont souhaité s'associer à la démarche de la Cité éducative dès sa création ;
- **mobilisation individuelle de certains parents**, identifiés pour leur volonté d'agir localement. Ils ont été invités à rejoindre les commissions thématiques et se sont progressivement intégrés à la démarche ;
- **effet boule de neige** : le réseau de parents impliqués s'est élargi par bouche-à-oreille, amenant de nouveaux porteurs de projets, parfois désireux de créer leur propre association ;
- **nécessité de renouveler les dynamiques** : après une première phase d'engagement intense, un essoufflement a été constaté, amenant à repenser les modalités de travail et à relancer la mobilisation autour de nouveaux diagnostics et plans d'action.

MISE EN ŒUVRE

Fonctionnement et organisation

- **Commissions thématiques** : des groupes de travail ont été constitués autour de thématiques prioritaires (parentalité, communication, insertion, etc.), réunissant parents, associations et professionnels.
- **Assemblée des familles** : face au besoin exprimé par les parents d'être entendus en tant que tels, une instance spécifique leur a été dédiée pour favoriser leur expression libre et la remontée de leurs besoins du terrain.
- **Accompagnement des porteurs de projets** : un soutien important a été apporté aux parents souhaitant développer des initiatives, qu'ils soient ou non structurés en association, afin de faciliter leur montée en compétence et leur autonomie.

Enjeux et difficultés rencontrées

- **Communication** : la diffusion de l'information auprès de l'ensemble des parents a été un défi, la communication passant souvent par des relais institutionnels ou associatifs qui ne touchaient pas tous les publics.
- **Légitimité et confiance** : certains parents se sentaient peu légitimes à participer, notamment lorsqu'ils n'étaient pas déjà impliqués dans une association ou qu'ils ne connaissaient pas les autres membres du réseau.
- **Relations parents-professionnels** : des différences de posture et de discours ont parfois généré des malentendus ou des tensions, soulignant la nécessité de travailler sur la complémentarité et la co-construction.

Résultats et perspectives

- Des projets concrets et structurants ont vu le jour, portés par des parents ou des collectifs, avec un impact réel sur le territoire.
- Montée en compétence des parents impliqués, certains ayant créé ou rejoint des associations, d'autres ayant acquis des réflexes de portage de projet.

En résumé :

Le projet s'est construit sur la volonté d'associer pleinement les parents à la vie de la Cité éducative, en s'appuyant sur les forces existantes, en favorisant l'émergence de nouvelles initiatives et en cherchant à dépasser les obstacles liés à la communication, à la légitimité et à la coopération entre acteurs. Malgré les difficultés, la dynamique a permis de faire émerger des projets innovants et de renforcer la place des parents comme acteurs essentiels du territoire.

ALLIANCES ÉDUCATIVES

Points forts de l'alliance éducative

1. Diversité et complémentarité des acteurs

- Implication d'associations de parents déjà ancrées sur le territoire, connaissant bien les besoins locaux.
- Ouverture à des parents non associatifs, permettant l'émergence de nouveaux porteurs de projets et la diversification des initiatives.
- Effet réseau et bouche-à-oreille : la dynamique s'est amplifiée grâce à la confiance et la connaissance mutuelle entre parents, associations et professionnels.

2. Accueil et accompagnement bienveillant

- Accueil sans condition des parents porteurs d'idées, qu'ils soient ou non structurés en association.
- Accompagnement personnalisé : soutien administratif, aide à la structuration des projets, valorisation des compétences acquises.
- Montée en compétence des parents : certains ont créé ou rejoint des associations, d'autres ont acquis des réflexes de portage de projet.

3. Méthodologie participative et adaptative

- Commissions thématiques et assemblée des familles : espaces de parole et de co-construction, permettant à chacun d'exprimer ses besoins et de contribuer à l'élaboration des actions.
- Diagnostic partagé : les actions partent des besoins réels du terrain, identifiés collectivement.
- Capacité d'expérimentation : autorisation à tester, ajuster, voire abandonner des actions qui ne fonctionnent pas, dans une logique d'innovation permanente.

4. Renforcement du lien social et de la confiance

- Création de liens forts entre parents, associations et professionnels, favorisant la cohésion et la solidarité locale.
- Valorisation de la parole parentale : reconnaissance de l'expertise des parents sur leur quotidien et leur territoire.

- Dynamique de confiance : processus de valorisation, d'écoute et de légitimation progressive des parents.

5. Impact concret et visible

- Réalisation de projets structurants : lutte contre les rixes, accompagnement des troubles dys, événements fédérateurs, etc.
- Effet d'entraînement : des initiatives locales qui inspirent d'autres parents ou quartiers.
- Adaptabilité : capacité à réajuster les groupes de travail, les thématiques et les modalités selon les besoins et les retours du terrain.

6. Réseau et mutualisation

- Partage de bonnes pratiques entre acteurs, entraide et soutien mutuel.
- Réseau vivant et apprenant : échanges réguliers, auto-évaluation, remises en question collectives pour progresser ensemble.

En résumé

L'alliance éducative a su fédérer une grande diversité d'acteurs autour d'une démarche co-construite, inclusive et innovante. Elle a permis de renforcer la confiance, de valoriser la parole des parents, de soutenir l'émergence de projets utiles et de créer une dynamique collective durable, tout en restant attentive aux besoins d'adaptation et d'amélioration continue.

TRANSFORMATIONS

Marges de progrès de l'alliance éducative

1. Améliorer la communication et la diffusion de l'information

- Problème identifié : la communication reste parcellaire ; beaucoup de parents ne connaissent pas la cité éducative, l'information ne touche pas tous les publics (souvent relayée seulement aux représentants de parents, pas à l'ensemble des familles).
- Piste de progrès : développer des stratégies de communication plus directes et inclusives (réunions de proximité, affichage, réseaux sociaux, relais dans les lieux de vie du quartier, ambassadeurs parents...).

2. Renforcer la légitimité et la confiance des parents

- Problème identifié : de nombreux parents ne se sentent pas légitimes pour participer, surtout s'ils ne sont pas déjà engagés dans une association ou s'ils ne connaissent personne.
- Piste de progrès : mettre en place des actions pour valoriser chaque parent, faciliter l'accueil, créer des temps d'échange informels, et accompagner la prise de parole et d'initiative.

3. Mieux articuler la complémentarité parents/professionnels

- Problème identifié : des tensions ou incompréhensions peuvent naître entre professionnels et parents, notamment sur la posture, le langage ou la légitimité des projets portés par les uns ou les autres.
- Piste de progrès : organiser des temps de formation croisée, des ateliers de co-construction, des diagnostics partagés, et encourager la reconnaissance mutuelle des expertises.

4. Assurer la pérennité et l'élargissement de la dynamique

- Problème identifié : la dynamique repose beaucoup sur l'engagement de quelques personnes clés ; il y a un risque d'essoufflement ou de rupture en cas de départ.
- Piste de progrès : travailler la transmission, la formation de nouveaux leaders, la mutualisation des expériences, et l'élargissement du cercle des personnes impliquées.

5. Structurer l'accompagnement des initiatives parentales

- Problème identifié : les parents porteurs de projets ont parfois besoin de plus d'accompagnement, surtout au démarrage (structuration, démarches administratives, recherche de financement...).
- Piste de progrès : renforcer l'appui technique, proposer des outils pratiques, organiser des séances de coaching ou de mentorat, faciliter l'accès aux ressources.

6. Favoriser la montée en compétence collective

- Problème identifié : les parents expriment le besoin de mieux comprendre certains sujets (ex : troubles « dys », parentalité, médiation...) et de monter en compétence.
- Piste de progrès : inviter des intervenants extérieurs, organiser des formations, des ateliers thématiques, et des rencontres avec des professionnels du secteur.

7. Maintenir une dynamique d'innovation et d'adaptation

- Problème identifié : le risque de routine ou de redondance dans les actions.
- Piste de progrès : continuer à expérimenter, à ajuster les dispositifs, à évaluer collectivement les actions menées et à s'autoriser à changer de cap si besoin.

En résumé

Les marges de progrès de l'alliance éducative résident principalement dans l'amélioration de la communication, le renforcement de la confiance et de la légitimité parentale, la structuration de l'accompagnement, la pérennisation de la dynamique, la montée en compétence et l'innovation continue. Ces axes permettront d'élargir la participation, de consolider les réussites et de rendre l'alliance encore plus efficace et inclusive.

ANNEXE 2

Les ressources du Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV)

Dans le cadre d'une convention entre l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT) et le Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), une mission d'animation et d'observation des Cités éducatives au niveau national a été confiée au réseau, avec notamment la production de fiches de retour d'expériences locales.

Ces retours d'expériences sont le fruit d'entretiens avec les coordinateurs des Cités éducatives et leurs partenaires locaux.

L'accès à la culture comme levier de socialisation : Cités éducatives de Marseille

Auteur : Villes et Territoires Occitanie – centre de ressources politique de la ville de l'Aude, du Gard, de l'Hérault, de la Lozère et des Pyrénées-Orientales (Occitanie-est) ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 2 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6471

Accès au numérique : mise en place d'un travail de collaboration et d'une stratégie commune entre acteurs par la Cité éducative d'Angoulême

Auteur : Labo Cités - centre de ressources politique de la ville Auvergne-Rhône-Alpes ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 4 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=6561

Accompagner les collégiens et lycéens de Givors-Grigny vers les filières professionnelles

Auteur : Labo Cités - centre de ressources politique de la ville Auvergne-Rhône-Alpes ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=6488

Action en justice

Auteur : Observatoire régional de l'Intégration et de la Ville (Oriv) – centre de ressources politique de la ville du Grand Est ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 2 p.

https://cosoter-ressources.info/index.php?lvl=notice_display&id=82365

L'action passerelle de la Cité éducative du sud de Lille

Auteur : Institut régional de la Ville (Irev) – centre de ressources politique de la ville des Hauts-de-France ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 5 p.

<https://www.irev.fr/sites/default/files/atoms/files/24.celilleretpasserellepetiteenfance.pdf>

Les actions parentalité et plurilinguisme de la Cité éducative de Lormont

Auteur : Institut régional de la Ville (Irev) – centre de ressources politique de la ville des Hauts-de-France ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 4 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=6473

Apprentissage de la mobilité géographique

Auteur : Villes au Carré – centre de ressources politique de la ville du Centre-Val de Loire ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 4 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6525

Appui au déploiement du programme national des Cités éducatives. Recueil des fiches transversales du RNCRPV

Auteur : Réseau national des centres de ressources pour la politique de la ville (RNCRPV) - Novembre 2023. 105 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=7127

Appui au déploiement du programme national des Cités éducatives. Recueil des ressources documentaires du RNCRPV

Auteur : Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), octobre 2022. 36 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6433

L'arbre aux sens sème ses graines - Lien intergénérationnel et sensibilisation à l'environnement

Auteur : Résovilles - centre de ressources politique de la ville Bretagne et Pays-de-Loire ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3p.

https://www.resovilles.com/wp-content/uploads/2023/02/52_ceSAINTNAZaire_environnement.pdf

L'articulation du projet de renouvellement urbain La Castellane - La Bricarde et de la Cité éducative Marseille Nord autour de la réussite éducative

Auteurs : Villes au Carré - centre de ressources politique de la Ville du Centre-Val de Loire- et Cité Ressources - centre de ressources politique de la ville PACA ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 5 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6476

Ateliers Karibkids – Promotion de l'égalité filles-garçons

Auteur : Ville Caraïbe – centre de ressources politique de la ville de Martinique ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 4 p.

https://www.villecaraibe.com/wp-content/uploads/2024/08/70_cequartierouestFortdeFrance_Egalite-filles-garcons.pdf

Bourse à projets de la Cité éducative de Calais

Auteur : Institut régional de la Ville (Irev) – centre de ressources politique de la ville des Hauts-de-France ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 5 p.

<https://www.irev.fr/sites/default/files/atoms/files/22.cecalaisretexbourseprojets.pdf>

À Bron, des ateliers pour lutter contre le non-recours des 15-25 ans

Auteur : Labo Cités - centre de ressources politique de la ville Auvergne-Rhône-Alpes ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=6562

Les Cadets de la sécurité civile

Auteur : Cité Ressources - centre de ressources politique de la ville PACA ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/index.php?lvl=notice_display&id=82441

La cellule de veille éducative locale, un appui pour repérer les jeunes en rupture et orienter les familles vers les structures idoines

Auteur : Pôle ressources ville et développement social – centre de ressources politique de la ville des départements des Hauts-de-Seine, du Val d'Oise et des Yvelines ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=6480

Cellule de veille éducative multipartenariale

Auteur : Observatoire régional de l'intégration et de la ville (Oriv) – centre de ressources politique de la ville du Grand Est ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 2 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=6479

Les chefs de projet opérationnel des cités éducatives : éléments de synthèse du séminaire des 6, 13 et 14 décembre 2021

Auteurs : Institut régional de la Ville (Irev) – centre de ressources politique de la ville des Hauts-de-France - et Villes au Carré - centre de ressources politique de la Ville du Centre-Val de Loire ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 17 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6423

La cité écocitoyenne

Auteur : Ville Caraïbe – centre de ressources politique de la ville de Martinique ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 5 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=6541

Cité éducative et santé mentale : de la coopération interdisciplinaire à l'innovation

Auteurs : Ressources Urbaines - centre de ressources politique de la ville de l'Essonne, de la Seine-et-Marne et du Val-de-Marne - et Résovilles - centre de ressources politique de la ville Bretagne et Pays de Loire ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 4 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=6477

Cité éduquée !

Auteur : Observatoire régional de l'intégration et de la ville (Oriv) – centre de ressources politique de la ville du Grand Est ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6537

Citoyenneté et esprit critique en stage de 3ème avec la Zone d'expression prioritaire

Auteur : Institut régional de la ville (Irev) – centre de ressources politique de la ville des Hauts-de-France ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 4 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6469

Co-construire un réseau d'acteur.ice.s au service d'une stratégie éducative : le parcours formatif interprofessionnel de la cité éducative Vénissieux – Saint-Fons

Auteur : Labo Cités - centre de ressources politique de la ville Auvergne-Rhône-Alpes ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=6464

Communiquer et accompagner les familles dans la gouvernance de la Cité éducative

Auteur : Ressources Urbaines – centre de ressources politique de la ville de l'Essonne, de la Seine-et-Marne et du Val-de-Marne ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6472

Concours d'éloquence

Auteur : Centre de ressources politique de la ville Guyane - Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 4 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=7041

« Consolider les parents comme premiers éducateurs de l'enfant » : le fonds parentalité de la Cité éducative de Vaulx-en-Velin

Auteur : Labo Cités - centre de ressources politique de la ville Auvergne-Rhône-Alpes ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 4 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=6465

Les coopérations éducatives telles qu'elles se disent et telles qu'elles se font

Auteurs : Laurent Bielicki, David Mateos-Escobar, Gwendoline Le Coat ; L'expérience du territoire #3 Cité, mixité et territoires in Diversité n°199 (Septembre-Décembre 2020). pp. 132-138

https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2020_num_199_1_4959

Culture numérique

Auteur : Profession Banlieue – centre de ressources politique de la ville en Seine-Saint-Denis ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/index.php?lvl=notice_display&id=82381

Dépistage et accompagnement vers l'accès aux soins des enfants présentant des TSLA et TSA de la maternelle au collège sur les réseaux Robespierre et Louise Michel

Auteur : Normanvilles - centre de ressources politique de la ville et développement territorial de Normandie ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 5 p.

https://cosoter-ressources.info/index.php?lvl=notice_display&id=82459

Développer le vocabulaire des enfants et prévenir les difficultés de lecture : le dispositif « signaux faibles » de la Cité éducative

Auteurs Labo Cités – centre de ressources politique de la ville Auvergne-Rhône-Alpes, Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6491

Discovery, dispositif d'orientation pour permettre aux élèves de se projeter dans le monde professionnel

Auteur : Normanvilles - centre de ressources politique de la ville et développement territorial de Normandie ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 4 p.

https://cosoter-ressources.info/index.php?lvl=notice_display&id=82459

Dispositif 1000 premiers jours : Cité éducative Le Havre

Auteur : Villes et Territoires Occitanie – centre de ressources politique de la ville de l'Aude, du Gard, de l'Hérault, de la Lozère et des Pyrénées-Orientales (Occitanie-est) ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 2 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=6470

Dynamique parentalité, « Parents-profs, croisons nos savoirs »

Auteur : Ressources Urbaines – centre de ressources politique de la ville de l’Essonne, de la Seine-et-Marne et du Val-de-Marne ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 6 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=7040

L’école des sports de la Cité éducative d’Arras

Auteur : Institut régional de la ville (Irev) – centre de ressources politique de la ville des Hauts-de-France) ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022 . - 6 p.

<https://www.irev.fr/sites/default/files/atoms/files/21.cearringsretexcoledessports.pdf>

Cités éducatives et promotion de la santé mentale - Retour sur le groupe pilote santé

Auteurs : Éric Le Grand (FNES) et Julie Simon (Normanvilles) ; FNES - Fédération nationale d'éducation et de promotion de la santé, 2023. 22 p.

De 2020 à 2022, la Fnés a été missionnée par l'Agence nationale de cohésion des territoires (ANCT) pour animer le groupe pilote santé des Cités éducatives. Le groupe pilote santé a été présenté lors de la Rentrée des Cités éducatives, le 23 septembre 2020. Il est co-animé par la Fnés et le centre ressource politique de la ville de Normandie : Normanvilles.

https://www.federation-promotion-sante.org/wp-content/uploads/2023/02/230214_Fnes_CiteEducatives_VF.pdf

Egalité filles-garçons - Réalisation de fictions radiophoniques

Auteur : Observatoire régional de l'intégration et de la ville (Oriv) – centre de ressources politique de la ville du Grand Est ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 2 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6483

Encadrer la pause méridienne pour favoriser la concentration des élèves en classe

Auteur : Labo Cités - centre de ressources politique de la ville Auvergne-Rhône-Alpes ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6490

Espace Écoute et Orientation Jeunes et Parents

Auteur : Ville Caraïbe – centre de ressources politique de la ville de Martinique ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 5 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6542

Espaces parents et référents de médiation parentale (RMP)

Auteur : Cité Ressources - centre de ressources pour la politique de la ville PACA, Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://citeducative-avignon.fr/wp-content/uploads/2024/09/Espaces_parents.pdf

Évaluer les Cités éducatives de la métropole de Lyon

Auteur : Labo Cités - centre de ressources politique de la ville Auvergne-Rhône-Alpes ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 4 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6468

Une formation-action aux pratiques de réseau école/famille/cité

Auteur : Pôle ressources ville et développement social – centre de ressources politique de la ville des Hauts-de-Seine, du Val d’Oise et des Yvelines ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6536

Former les acteurs éducatifs pour lutter contre les discriminations envers les langues et leurs locuteurs (année 1)

Auteur : Labo Cités - centre de ressources politique de la ville Auvergne-Rhône-Alpes ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6492

Former les assistantes maternelles de Tarentaise-Beaubrun au développement du langage des 0-3 ans

Auteur : Labo Cités - centre de ressources politique de la ville Auvergne-Rhône-Alpes ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=6463

La « gouvernance » des Cités éducatives : acteurs, organisations et mobilisations : Rapport d’étude pour l’Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT) et le Comité national d’évaluation et d’orientation des cités éducatives (CNOE)

Auteurs : Sylvain Bordiec, Julie Pinsolle, Julien Tourneville - Université de Bordeaux. Laboratoire Cultures et Diffusion des Savoirs, 2022. 61 p.

<https://hal.science/hal-03737511/document>

Handisport au collège

Auteur : Cité Ressources - centre de ressources politique de la ville PACA ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6528

Impliquer les jeunes dans la vie de leur commune : le passeport citoyen de la ville d’Oyonnax

Auteur : Labo Cités - centre de ressources politique de la ville Auvergne-Rhône-Alpes ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6489

Incubateur scolaire

Auteur : Ville Caraïbe – centre de ressources politique de la ville de Martinique ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 4 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6543

Kayak pour tous

Auteur : Centre de ressources politique de la ville Guyane ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 5 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=7042

De la médiation sociale en milieu scolaire

Auteur : Pôle ressources ville et développement social – centre de ressources politique de la ville des Hauts-de-Seine, du Val d’Oise et des Yvelines ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6535

Médiation sociale en milieu scolaire

Auteur : Profession Banlieue – centre de ressources politique de la ville en Seine-Saint-Denis ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6539

Mon stage de rêve

Auteur : Ville Caraïbe – centre de ressources politique de la ville de Martinique ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 4 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6545

Parcours Cr éation et parentalit é

Auteur : Cité Ressources - centre de ressources politique de la ville PACA ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6530

Parcours numériqu e - Lutte contre la fracture numérique et l'illectronisme

Auteur : Résovilles - centre de ressources politique de la ville Bretagne et Pays de Loire ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022.-3p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6531

Petits déjeuners à l'école

Auteur : Trajectoire Ressources – centre de ressources politique de la ville Bourgogne-Franche-Comté ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6523

Plateforme de prévention du décrochage scolaire : Cité éducative de La Mosson, Montpellier

Auteur : Villes et Territoires Occitanie – centre de ressources politique de la ville de l’Aude, du Gard, de l’Hérault, de la Lozère et des Pyrénées-Orientales (Occitanie-est) ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://villes-et-territoires.fr/wp-content/uploads/2023/01/45_ceMONTPELLIER_preventiondecrochage.pdf

Pôle Emploi et Cité éducative de Planoise

Auteur : Trajectoire Ressources - centre de ressources politique de la ville Bourgogne-Franche-Comté ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6522

Pôle Média Eloquence

Auteur : Normanvilles - centre de ressources politique de la ville et développement territorial de Normandie ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 4 p.

https://cosoter-ressources.info/index.php?lvl=notice_display&id=82460

Programme “Ingénieuse”

Auteur : Villes au Carré – centre de ressources politique de la ville du Centre-Val de Loire ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6519

Projet d’animation interacteurs « Citoyenneté, valeurs de la République et laïcité »

Auteur : Trajectoire Ressources - centre de ressources politique de la ville Bourgogne-Franche-Comté ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6520

Le projet « Lis avec moi » de la Cité éducative de Maubeuge

Auteur : Institut régional de la ville (Irev) – centre de ressources politique de la ville des Hauts-de-France ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 5 p.

<https://www.irev.fr/sites/default/files/atoms/files/25.cemaubeugeretexlisavecmoi.pdf>

À la recherche du dossier perdu : un escape game pour faire connaître le label cités éducatives

Auteur : Labo Cités - centre de ressources politique de la ville Auvergne-Rhône-Alpes ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 2 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6467

De la réduction des inégalités d'accès à la pratique à l'insertion sociale et professionnelle : usages du sport et des activités physiques au sein des cités éducatives

Auteur : Ufolep ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2023. 46 p.

https://ressources-ville.org/wp-content/uploads/2023/03/GUIDE_CITE_EDUCATIVE_SPORT.pdf

Une référente de parcours éducatif pour accompagner les lycéen.ne.s vers la persévérance scolaire

Auteur : Pôle ressources ville et développement social – centre de ressources politique de la ville des Hauts-de-Seine, du Val d'Oise et des Yvelines ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6557

Rencontre nationale du réseau des acteurs des Cités éducatives

Relevé des échanges - Délégation des professionnels de la Réussite éducative de Guyane à Paris. 9 mars 2022 - 11 mars 2022

Auteur : Centre de ressources politique de la ville de Guyane, 2022. 10 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6431

Renforcer le Programme de Réussite Éducative (PRE) pour améliorer la prise en charge des 15-18 ans à Grenoble

Auteur : Labo Cités - centre de ressources politique de la ville Auvergne-Rhône-Alpes ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6466

Le réseau Interprètes

Auteur : Observatoire régional de l'intégration et de la ville (Oriv) – centre de ressources politique de la ville du Grand Est ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 2 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6538

Salon du livre jeunesse, formation et interventions d'auteurs

Auteur : Villes au Carré – centre de ressources politique de la ville du Centre-Val de Loire ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 5 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6524

Sport au féminin

Auteur : Villes au Carré – centre de ressources politique de la ville du Centre-Val de Loire ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6474

Stratégie partenariale et préventive autour des violences sexistes et sexuelles

Auteur : Villes au Carré – centre de ressources politique de la ville du Centre-Val de Loire ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6482

« Tab Lab », formation et médiation auprès des parents d’élèves et des élèves au numérique : Cité éducative la Mosson, Montpellier

Auteur : Villes et Territoires Occitanie – centre de ressources politique de la ville de l’Aude, du Gard, de l’Hérault, de la Lozère et des Pyrénées-Orientales (Occitanie-est) ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 2 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6540

Tech & sciences pour toutes !

Auteur : Observatoire régional de l’intégration et de la ville (Oriv) – centre de ressources politique de la ville du Grand Est ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6486

Tiers-lieu éducatif Planoise

Auteur : Trajectoire Ressources - centre de ressources politique de la ville Bourgogne – Franche-Comté ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6521

<https://ressources-ville.org/wp-content/uploads/2023/03/Fiche-experience-tiers-lieux-Besac.pdf>

Triple lauréat du prix « Égalité, liberté, mixité »

Auteur : Villes au Carré – centre de ressources politique de la ville du Centre-Val de Loire ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 4 p.

https://www.oriv.org/wp-content/uploads/2023/02/16_ceBLOIS_prixegalitelibertemixite.pdf

« Trouve ta voie », un programme destiné à sensibiliser les jeunes aux enjeux liés à l’orientation

Auteur : Pôle ressources ville et développement social - centre ressources politique de la ville des Hauts-de-Seine, du Val d’Oise et des Yvelines ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 2 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6481

Du tutorat à destination de lycéen.ne.s

Auteur : Pôle ressources ville et développement social - centre ressources politique de la ville des Hauts-de-Seine, du Val d’Oise et des Yvelines ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2022. 3 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6533

Valoriser le multilinguisme

Auteur : Ressources Urbaines - centre de ressources politique de la ville de l'Essonne, de la Seine-et-Marne et du Val-de-Marne ; Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV), 2021. 4 p.

https://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6518

ANNEXE 3

Le Réseau national des centres de ressources politique de la ville

Nés d'initiatives territoriales avec le soutien de l'État, les centres de ressources politiques de la ville (CRPV) existent depuis plus de 30 ans. Ils sont à ce jour 20, implantés sur le territoire hexagonal et en Outre-mer.

Par leurs missions de qualification des acteurs, capitalisation des expériences et initiatives locales et diffusion des connaissances, les centres de ressources jouent un rôle de tiers facilitateur pour la mise en œuvre de la politique de la ville dans les territoires.

LES CENTRES DE RESSOURCES SONT DES :

- Lieux de rencontres interacteurs (institutionnels et leurs partenaires)
- Espaces d'information, de réflexions, de débats et de production de connaissances
- Outils de qualification des acteurs et d'animation de réseaux
- Structures de capitalisation et de diffusion de ressources
- Accompagnateurs, réalisateurs d'études et d'expérimentations

➤ UN RÉSEAU NATIONAL

Le Réseau National des Centres de Ressources Politique de la Ville existe depuis près de 20 ans et s'est structuré en association le 18 octobre 2023.

L'association a pour objet de représenter et porter collectivement la voix des centres de ressources, de conduire des projets collectifs et d'animer la communauté des professionnels.

Ses missions sont de :

- porter et défendre les enjeux des quartiers politique de la ville et de leurs habitants auprès des institutions, des partenaires et des acteurs concernés pour faire évoluer les politiques publiques et renforcer les capacités d'agir des territoires ;
- structurer et animer la communauté des centres de ressources pour stimuler le partage d'expériences et leur montée en compétences ;
- agir au bénéfice des membres de son réseau et défendre leurs intérêts communs, en particulier leur mission d'animation et de dialogue aux échelles nationale et locale.

Il peut aussi faire remonter aux niveaux décisionnels, en particulier au niveau national, les questions auxquelles sont confrontés les acteurs locaux et les territoires, aider à la mise en œuvre des politiques nationales et à leur adaptation aux contextes locaux, et enfin accompagner les expérimentations dans un objectif de diffusion et de généralisation.

Pour mieux connaître les
centres de ressources :

www.reseau-crpv.fr

➤ FAVORISER LES APPROCHES INTER-ACTEURS

La transformation des politiques publiques et des organisations induites par la politique de la ville, mais plus encore les transformations institutionnelles et politiques de la décision publique en France, nécessitent d'organiser et de garantir une permanence de lieux de débats et de qualification. Ces espaces de travail entre les sphères politique, technique et citoyenne, préservant une dimension interministérielle et interpartenariale, sont d'autant plus nécessaires que les questions qui occupent les territoires et les populations en difficulté sont particulièrement complexes, imposant à la fois une prise de recul, la construction de sens et une capacité d'adaptation opérationnelle aux réalités des territoires. Elles reposent également sur une nécessaire confrontation des pratiques, des expériences pour permettre de dépasser certaines représentations qui sont peu propices à une action efficace.

Les lieux d'échange, de débat public et de qualification répondent donc à la fois à l'exigence du sens de l'action publique et à la question de la posture ou du positionnement des différents professionnels et élus qui mettent en œuvre les politiques publiques.

Labo Cités
Auvergne-Rhône-Alpes
04 78 77 01 43
www.labocites.org

Profession Banlieue
Seine-Saint-Denis
01 48 09 26 36
www.professionbanlieue.org

Pôle Ressources ville et développement social
Hauts-de-Seine, Val d'Oise et Yvelines
06 72 85 86 71
www.lepoleressources.fr

Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville (ORIV)
Grand Est
03 88 14 35 89
www.oriv.org

Institut Régional de la Ville (IREV)
Hauts-de-France
06 40 34 53 36
www.irev.fr

RésO Villes
Bretagne-Pays de la Loire
02 40 58 02 03
www.resovilles.com

Ressources & Territoires
Occitanie occidentale
05 62 11 38 34
www.ressources-territoires.com

Ressources Urbaines
Essonne, Seine-et-Marne et Val-de-Marne
01 64 97 00 32
www.ressources-urbaines.org

Pays et Quartiers de Nouvelle-Aquitaine (PQN-A)
Nouvelle-Aquitaine
05 56 90 81 00
www.pqn-a.fr

Cité ressources
Provence-Alpes-Côte d'Azur
04 96 11 50 41
www.cite-ressources.org

Centre de ressources Politique de la Ville Guyane
Guyane
05 94 28 79 43
www.crpv-guyane.org

Pôle ressources Paris
Paris
06 85 11 42 71
<https://www.paris.fr/pages/le-pole-ressources-7260>

GIP Centre de Ressources Politique de la Ville et Cohésion Sociale (CRPV-CS) MAORE OUVOIMOJA
Mayotte
02 69 60 97 29
www.gipmaore.yt

Villes au Carré
Centre-Val de Loire
02 47 61 11 85
www.villesaucarre.org

Ville Caraïbe
Martinique
05 96 68 64 52
www.villecaraibe.com

Centre de Ressources Cohésion Sociale Urbaine (CR-CSUR)
La Réunion
02 62 20 01 40
www.crcsur.re

Trajectoire Ressources
Bourgogne-Franche-Comté
06 73 01 26 25
www.ressources-ville.org

Villes et Territoires
Occitanie orientale
06 19 80 82 84
www.villes-et-territoires.fr

ORS-CREAI Normandie
Normandie
02 31 43 63 36
<https://orscreainormandie.org/>

Centre de ressources Politique de la Ville Guadeloupe
en préfiguration

Réseau National des Centres de Ressources Politique de la Ville
06 72 24 10 01
www.reseau-crpv.fr



centres de ressources politiques de la ville
Auvergne-Rhône-Alpes



C O M P R E N D R E

LES PRATIQUES D'ALLIANCES ÉDUCATIVES DANS LE CONTEXTE DES CITÉS ÉDUCATIVES : UN ENJEU DE TRANSFORMATION

