

# Appui au déploiement du programme national des cités éducatives

## Recueil des fiches transversales du RNCRPV

Novembre 2023





# Préambule

Le programme national des cités éducatives, coanimé par le ministère de la Ville et du Logement et le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, s'est donné pour ambition de conforter le rôle de l'école, de garantir la continuité éducative et d'ouvrir le champ des possibles aux enfants et jeunes de 0 à 25 ans. Les 200 cités éducatives labellisées à ce jour concernent 1 million d'enfants et de jeunes (source : [citeseducatives.fr](http://citeseducatives.fr)).

Sur ces territoires, les centres de ressources politique de la ville\* viennent soutenir tout ou partie du déploiement des cités éducatives par des accompagnements individuels, des actions de mise en réseau régional ou interrégional, des cycles de qualification, l'organisation et l'animation de temps forts...

Prenant appui sur ce travail d'accompagnement régional et local, le Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV) a proposé à l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT) de contribuer sur la durée du programme à l'animation ainsi qu'à l'observation des cités éducatives au niveau national avec un quadruple objectif :

1. Contribuer à la mise en réseau des différentes cités éducatives et de leurs acteurs ;
2. Favoriser la montée en qualification collective des acteurs des cités éducatives ;
3. Communiquer et valoriser les initiatives inspirantes menées par les cités éducatives ;
4. Capitaliser et appuyer l'observation nationale.

Le RNCRPV s'est ainsi engagé dans un travail collaboratif entre les centres de ressources investis dans le déploiement des cités éducatives afin de mettre en commun les travaux menés dans les différentes régions et de mobiliser leurs expertises thématiques.

Ainsi, ce document rassemble les travaux d'analyse transversale consacrés à 5 thématiques retenues de concert avec l'équipe nationale de l'ANCT :

- Les groupes de travail et les commissions dans les cités éducatives : des vecteurs d'animation territoriale ? (Page 1)
- L'évaluation des cités éducatives : un exercice complexe à géométrie variable (Page 18)
- Cités éducatives et déploiement des compétences psychosociales (Page 30)
- Les cités éducatives et les questions linguistiques (Page 61)
- La force des réseaux : retour d'expérience sur l'animation de réseaux cités éducatives par les centres de ressources politique de la ville (Page 84)

Il vient ainsi compléter d'autres publications :

- Un recueil des ressources documentaires, articles, dossiers thématiques, synthèses, actes de séminaires mais aussi vidéos et podcast, produits par les centres de ressources sur les 11 thématiques retenues au plan national ;
- Près de 80 fiches présentant des expériences locales inspirantes.

L'ensemble de ces ressources est mis à disposition de tous les acteurs de la politique de la ville (habitant·e·s, élu.e.s, collectivités territoriales, associations...) et accessibles gratuitement.

Bonne consultation !

---

- Les centres de ressources politique de la ville sont des espaces d'information, d'échanges et de qualification, pour les différent·e·s acteur·rice·s de la politique de la ville. Ils ont pour visée principale d'accompagner la qualification des acteur·rice·s du développement social, économique et urbain, à commencer par les professionnel·le·s de la politique de la ville. Ils mettent à leur disposition des ressources (informations, documentations, expériences...) et favorisent leurs échanges.
- 

## Fiche n°1

# Les groupes de travail et les commissions dans les cités éducatives : des vecteurs d'animation territoriale ?

Dans l'objectif de favoriser des coopérations locales, ont été mis en place, dans un certain nombre de cités éducatives, des groupes de travail, également appelés commissions. La présente fiche vise à produire une analyse de l'état d'avancement et de structuration de ces groupes de travail, à proposer une grille de lecture éclairante sur l'hétérogénéité constatée et enfin à identifier, à partir d'études de cas, pourquoi et comment certains de ces espaces de travail contribuent à atteindre les finalités de la démarche des cités éducatives, à créer les conditions de la coopération et à renforcer les alliances éducatives.

---

## Plan

1. Eléments introductifs : genèse de la fiche, hypothèses et méthode
2. Une fonction commune de collaboration avec des formats et finalités divers
3. Des commissions qui tendent à répondre aux critères d'une politique publique : pertinence et efficacité
4. Des commissions en quête de reconnaissance : légitimité et délégation
5. Conclusion et ouverture : des pratiques modifiées durablement ?

Annexe 1

Annexe 2



# 1. Éléments introductifs : genèse de la fiche, hypothèses et méthode

Dans un souci de favoriser des coopérations locales, ont été mis en place, dans un certain nombre de cités éducatives, des groupes de travail, également appelés commissions. Ces derniers ont pour objectif de rassembler, par thématiques (de 4 à 7 groupes thématiques par cité éducative) des professionnel·le·s de l'Education nationale, des associations ou des collectivités ainsi que, dans certains cas, des parents et des jeunes afin d'atteindre l'objectif de renforcer ou de créer des alliances éducatives et d'ouvrir le champ des possibles pour les enfants et les jeunes.

Malgré une valorisation de ces espaces de travail dans les différents rapports d'expérience, force est de constater une très grande hétérogénéité dans leurs objectifs et leur fonctionnement.

Dans un certain nombre de territoires, les groupes de travail sont considérés comme peu opérants et ne déclenchant pas de réponses concrètes aux problèmes socio-éducatifs du quotidien. Dans d'autres cas, les commissions sont envisagées comme des leviers de coopération interacteur·rice·s au service d'une dynamique de territoire et de son développement réunissant ainsi les critères d'un « faire cité ». Juxtaposées aux instances de gouvernance et de pilotage opérationnel, nous pouvons faire l'hypothèse première que ces commissions ont une fonction de collaboration qui se traduit par une diversité de formats et de finalités. L'hypothèse seconde est que ces groupes de travail se déploient au regard de deux critères essentiels dans la conduite d'une politique publique : la pertinence vis-à-vis des besoins et l'efficacité vis-à-vis du sens des actions et de leurs effets ; éclairant ainsi à la fois les priorités d'un territoire en termes de besoins et le développement d'une potentialité à y répondre. La troisième hypothèse vient interroger l'inscription de ces commissions dans la gouvernance globale des cités éducatives, donc leur légitimité tant dans leur organisation que dans les délégations qui leur sont attribuées.

L'objectif de cette fiche est de produire une analyse (avec les données accessibles et sans recherche d'exhaustivité) de l'état d'avancement et de structuration de ces groupes de travail, de proposer une grille de lecture éclairant sur cette hétérogénéité constatée et enfin d'identifier, à partir d'études de cas, pourquoi et comment certains de ces espaces de travail contribuent à atteindre les finalités de la démarche des cités éducatives, et d'identifier si leur fonctionnement impacte durablement les méthodes de travail de chacun et les capacités de coopération et d'alliance éducative.

## MÉTHODE DE RECUEIL DE DONNÉES



- Appui sur les ancrages locaux des centres de ressources politique de la ville (CPRV), dans les cités éducatives et sur leur fonction d'observatoire, de contribution à l'animation de commissions, co-animation de rencontres, évaluation etc.
- Envoi aux CRPV d'un questionnaire pour identifier des territoires ayant des approches inspirantes
- Entretiens conduits avec les référent·e·s des commissions ou coordinateur·rice·s de cités éducatives (grille d'entretien en annexe 1)
- Utilisation des données collectées par l'Agence Nationale de la Cohésion des Territoires (ANCT) sur la revue de projet par questionnaire

Exploitation de fiches d'expérience au sein des cités éducatives recensées sur COSOTER ([cosoter-ressources.info](http://cosoter-ressources.info))

Cette fiche croisera :

- Une analyse des données issues des questionnaires
- Des présentations et retours d'expériences de commissions qui se sont structurées
- Des éléments opérationnels (méthodes et outils) visant à formuler des préconisations pour les membres des commissions et pilotes
- Une mise en discussion des trois hypothèses retenues en propos introductifs

## 2. Une fonction commune de collaboration avec des formats et finalités divers

Il est constaté une dynamique inégale sur les territoires. Certaines commissions thématiques prennent de l'ampleur au gré des mois quand d'autres paraissent pâtir d'un manque de dynamique. De fait, de nombreuses commissions, qui peu après leur lancement, étaient investies par des acteur·rice·s locaux·ales qui se regroupaient de manière régulière dans ce cadre, se sont quelque peu essouffées. Plusieurs raisons sont avancées par les pilotes des commissions ou les chef·fe·s de projet opérationnel des cités éducatives interviewées. Toutefois, des constantes qui pourraient être considérées comme des leviers apparaissent. Elles permettent de définir la fonction de collaboration de ces commissions.

## 2.1 L'interconnaissance au service d'un territoire éducatif

L'une des visées de la cité éducative est de permettre aux acteur·rice·s d'un même territoire de mieux se connaître. La composition des groupes thématiques est hétéroclite : sont rassemblé·e·s des acteur·rice·s qui, pour certain·e·s, n'ont jamais eu l'opportunité de participer à des temps de travail commun. Outre le croisement des regards et le partage des diagnostics qui s'opèrent au sein des commissions, la mise en place d'actions co-portées et les coopérations inhérentes qui en découlent, favorisent le « faire ensemble ». C'est cette dimension opérationnelle qui, aux yeux des chef·fe·s de projet opérationnel questionné·e·s, renforce l'interconnaissance et la reconnaissance entre acteur·rice·s.

Au sein de la cité éducative de Belfort (90), une commission « santé, bien-être, alimentation et sport » a été créée au démarrage de la cité en 2021. Lors de la première rencontre, une invitation avait été largement ouverte aux acteur·rice·s du champ de la santé. Le comité technique a identifié qu'un axe spécifique réunissait une volonté forte autour de la mobilité douce : l'Éducation nationale, les associations, la collectivité, la Direction Départementale des Territoires (DDT) et les parents ont exprimé une préoccupation centrale autour de la problématique de la sécurité des enfants et des jeunes. La collaboration a été évidente et chacun a pu faire connaître ses missions pour travailler la question de l'usage des espaces publics. Une évolution est constatée en un an, par les membres du comité technique :

*« auparavant plusieurs projets avaient les mêmes objectifs mais sans coordination ou harmonisation, à présent on ressent une volonté d'harmonisation, de coopération »*

La présence de la DDT en tant que co-animatrice de l'axe est perçue comme une plus-value (aux côtés du service des sports de la mairie).

La cité éducative de Saint Claude (39) a réuni plus de 70 participant·e·s lors d'une première commission autour de la thématique « petite enfance, jeunesse ». Celle-ci a contribué à la labellisation de la cité en février 2022 et continue à fonctionner. L'axe « jeunesse » a aussi été élargi à l'adolescence et à l'entrée dans la vie active. L'interconnaissance déclenchée par ces rencontres a permis de s'intéresser au décloisonnement des âges, chacun a accepté de ne pas rester dans sa spécialisation pour voir l'enfant, le jeune à travers son parcours de la petite enfance à l'âge adulte. Le coordinateur de la cité exprime :

*« Seule l'interconnaissance permet cela »*

La composition des commissions se caractérise par la diversité de leurs membres. Dans la plupart des cités éducatives rencontrées, les participant·e·s à ces groupes thématiques répondent à l'invitation de l'équipe composant le comité technique qui a identifié un·e acteur·rice local·e associatif·ve ou institutionnel·le susceptible d'enrichir les échanges partagés au sein de la commission à laquelle elle·il est convié·e.

La visibilité des ressources éducatives du territoire est rendue plus performante par les partenaires et par les parents à travers une connaissance plus fine des actions, missions et dispositifs portés/utilisés par chacun·e. Toutefois, il est constaté, par les membres des comités techniques interrogés, que les rencontres en commission sont à elles seules insuffisantes et que les espaces de rencontres informelles sont tout aussi importants pour développer l'interconnaissance.

## 2.2 Compétence et culture commune au cœur des alliances éducatives

A Argenteuil (95), cité éducative très étendue couvrant un périmètre de 9 collèges, la perspective d'être dans l'opérationnalité est le levier qui permet de mobiliser un grand nombre d'acteur·rice·s. La plus-value recherchée, au-delà d'une meilleure connaissance de l'environnement local et des ressources mobilisables du territoire, réside dans la perspective de « faire » collectivement. Les pilotes de la cité éducative cherchent à pourvoir les acteurs de nouveaux outils et la programmation s'appuie sur un plan de formation qui repose sur les besoins exprimés par ces derniers. Ils remontent des groupes thématiques, animés là aussi par la cheffe de projet opérationnel. A partir des éléments collectés, la troïka propose des formations interacteur·rice·s en vue de partager une expérience commune entre partenaires intervenant dans différents champs et afin d'apporter des outils complémentaires aux acteur·rice·s qui le souhaitent. Ainsi le Comité Départemental d'Éducation pour la Santé (CODES) propose une formation portant sur l'éducation à la vie affective et sexuelle en direction des professionnel·le·s en charge de la prévention à la suite des remontées du groupe thématique « sport, santé, bien-être et prévention ». De même, suite aux retours du groupe thématique « parentalité et co-éducation », l'association École et Famille a été sollicitée pour mettre en place une formation portant sur le traitement des situations complexes et sur les concertations partenariales au service des familles qui rencontrent des difficultés. Cette formation a rassemblé de nombreux partenaires (service social et infirmier·e·s scolaires, coordination du Réseau d'éducation prioritaire, psychologues ; services de la Ville : éducation-enfance, Programme de réussite éducative (PRE), jeunesse ; centres sociaux associatifs et municipaux ; associations Valdocco ou encore la Clinique urbaine).

Les croisements de regards au sein de la commission thématique ont permis de faire émerger un besoin, puis de lancer une formation afin de faire communauté et de renforcer les connaissances ou savoir-faire (acculturation à un outil, le sociogénogramme) au service des coopérations. Ce processus de formation, couplé à la mise en réseau, a impulsé un décloisonnement des pratiques et une montée en compétence.

A Gennevilliers (92), le groupe thématique « égalité filles/garçons » particulièrement investi par des professeur·e·s du 1er degré, a contribué à la mise en place d'une formation partagée qui a rassemblé différents acteur·rice·s (directeur·rice·s et enseignant·e·s de l'Éducation nationale, animateur·rice·s et directeur·rice·s de centres de loisirs, ATSEM, assistant·e·s social·e·s municipaux·ales, agents des médiathèques ou référent·e·s de parcours du PRE) afin de répondre aux besoins exprimés par ces derniers, désireux de disposer de clés de compréhension portant sur cette thématique. La formation dispensée par Ethnoart (association basée à Paris qui développe des projets pédagogiques autour de la diversité culturelle), a permis de réunir de nombreux·ses enseignant·e·s et de partager le regard de chacun sur cette question mais aussi, d'essaimer un kit pédagogique conçu à la suite de ce temps de sensibilisation. La commission a également permis au service municipal égalité filles-garçons, de se faire connaître auprès de nombreux partenaires, en particulier des écoles. Là encore, le volet opérationnel a renforcé les synergies, la culture commune et légitimé la fonction des groupes thématiques.



Une limite est pointée par la cité éducative d'Argenteuil (95) : les acteur·rice·s investissent les groupes de travail en fonction de leur actualité et des opportunités (ex : certain.e.s participant.e.s s'engagent sur le groupe santé du contrat local de santé (CLS) au détriment de celui de la cité éducative en raison de la perspective de solliciter des fonds via les appels à projet de l'Agence Régionale de Santé).

C'est un frein à la finalité des commissions qui pourrait être définie par : se connaître mieux pour se questionner, coconstruire et innover.

## 2.3 Des espaces de production et de veille sur les besoins des familles et des partenaires

Le choix des thématiques est en majorité lié à un repérage de ce qui est porté par l'activité associative du territoire, croisé aux constats qui émanent de l'Éducation nationale. Associations et écoles sont en contact direct et quotidien avec les enfants et les jeunes, ce qui semble représenter une certaine expertise en matière de diagnostic des besoins à condition que ces expertises puissent se partager. La cité éducative crée l'opportunité de la rencontre et les échanges amènent à définir des priorités. Par exemple, les questions du sport ou du numérique répondent à ce schéma de collaboration, réunissent des préoccupations communes, et s'engage alors la volonté de flécher des fonds sur le déploiement d'actions répondant à ces priorités. Il s'agit souvent de nouvelles actions qui seront mises en œuvre et financées par la cité. La veille sur les besoins est partagée lors de l'espace de travail proposé par le fonctionnement des commissions et vise une opérationnalisation qualitative sur des sujets sensibles en quartier prioritaire tels que l'accessibilité à des activités sportives pour les filles (cité éducative de Gennevilliers - 92) ou l'éducation aux médias (cité éducative de Belfort - 90).

Il est constaté par les coordinateurs qu'un travail de problématisation pourrait être fait lors de ces commissions thématiques et qu'il y aurait un intérêt à le partager avec les membres de la gouvernance : un rapprochement entre vision politique de la cité et vision problématisée par le terrain aurait tout son sens. Toutefois, si ce fonctionnement est plébiscité par les membres des comités techniques, prêts à s'appuyer pour cela sur les commissions thématiques, il n'est pas encore mis en œuvre. Dans leur mission d'évaluation, conjointement le laboratoire C3S (Laboratoire culture, sport, santé, société de l'université de Franche-Comté) et le CRPV Trajectoire Ressources ont fait la proposition à la cité éducative de Belfort (90) d'un accompagnement au repérage des problématisations issues du travail des commissions. Afin d'aboutir à cette identification, les évaluateurs ont créé un outil : une grille nommée « observables des comités techniques d'orientation et des groupes de travail », ce document est aussi un outil de recueil de données évaluatives (cf. annexe 2).

De son côté, la cité éducative de Saint Claude (39) a le projet d'analyser la capacitation des jeunes à être acteur·rice·s de leur parcours professionnel et de la dynamique du territoire à travers la vision des flux de départ pour les études ou pour un emploi et des leviers de retour sur la commune. Ainsi, elle questionne son attractivité et cherche à produire des effets sur la dynamique du territoire. La cité éducative d'Argenteuil (95) se saisit aussi des groupes de travail thématiques pour questionner les dynamiques de territoire autour de la mise en place de grands projets et de leurs effets.

## 2.4 Renforcement des synergies et des coopérations à travers le « faire ensemble » : la fabrique des projets

Au regard des emplois du temps et priorités de chacun, les groupes thématiques sont attractifs à partir du moment où ils permettent de traiter de manière opérationnelle une problématique identifiée comme prioritaire par une majorité de participant·e·s et d'apporter des réponses complémentaires, en lien avec les travaux menés dans d'autres cadres ou instances existantes. En ce sens, l'interdisciplinarité et l'hétérogénéité des membres qui les composent permettent de croiser les regards et de conduire à une forme d'innovation. Les commissions sont alors des espaces de brainstorming pouvant conduire à des idées nouvelles souvent au service d'un meilleur climat éducatif.

Un étudiant stagiaire de Master, interrogé dans le cadre de la cité éducative de Sarcelles (95), indique :

*« le groupe est un laboratoire pour partager des diagnostics et imaginer des réponses, il s'appuie sur l'expertise des un.e.s et des autres et cela permet de rêver et d'expérimenter »*

Le coordinateur de la cité éducative d'Argenteuil (95) indique :

*« on ne parvient pas à mobiliser les participant·e·s s'il n'y a pas de perspectives « de faire », les apports théoriques sur une thématique ne suffisent pas à mobiliser »*

Les groupes de travail sont identifiés comme étant l'instance qui a la fonction de mettre en œuvre des actions.

Lorsque des enseignant·e·s ou coordinateur.rice.s REP ou REP+ sont présent.e.s dans des commissions, un temps est privilégié pour partager la vision des ressources du territoire en proximité des établissements scolaires.

Les commissions et les appels à projet « cité éducative » mettent en avant le critère de la co-construction d'où la nécessité pour les écoles de s'ouvrir à une collaboration avec les tiers-lieux éducatifs. C'est le cas de la cité éducative de Belfort (90) qui indique aussi que la collaboration est à construire dans les deux sens : permettre aux tiers-lieux éducatifs de s'ouvrir à des partenariats avec les écoles ou les collèges. Il y a une certaine aisance à le faire sur un sujet transversal tel que le numérique et moins de facilité sur des sujets qui pourraient être désignés comme étant du ressort de l'Éducation nationale tels que le décrochage scolaire. Les commissions, espaces de coordination et de coopération, favorisent l'émergence d'une synergie d'acteur.rice.s pour permettre à certains sujets d'être « l'affaire de tous ». Ce sont aussi des espaces dans lesquels les participant·e·s passent d'une approche thématique à une approche méthodologique : du concept au diagnostic, du diagnostic aux objectifs, et des objectifs aux actions. C'est pourquoi les commissions ont le rôle d'affiner la programmation des actions qui seront financées dans le cadre de la cité.



## 2.5 Fréquence, format, intitulé des groupes de travail thématiques : atouts et limites

Certaines thématiques nécessitent une définition de leurs contours, car elles couvrent des sujets larges qui, sur le terrain, peuvent correspondre à des axes assez divers. Par exemple la thématique nommée « parcours citoyen » par la cité éducative de Belfort (90) pose des questions de compréhension de la part des partenaires. La thématique « santé » quant à elle, vient englober le sport, la nutrition, le bien-être physique et psychique...

Ce qui est perçu comme une thématique aux contours flous, engendre une non-participation aux commissions de certains partenaires qui ne se reconnaissent pas dans l'intitulé. Ce choix est justifié par les coordinateur·rice·s afin d'accueillir le plus grand nombre de participant·e·s dans les commissions.

Certaines thématiques sont transversales comme le numérique ou la citoyenneté car elles impactent tous les lieux de vie de l'enfant et de la famille et à tous les âges. Les thématiques de la petite enfance et de la parentalité sont souvent réunies au sein de la même commission. La thématique de la culture est présente dans toutes les cités interrogées, elle inclut l'axe du langage écrit et oral et de son apprentissage. Le parcours scolaire et orientation fait l'objet d'une attention particulière, il est un levier pour faire de ce sujet l'affaire de tous et pas uniquement une préoccupation des établissements scolaires. La thématique qui s'intéresse aux jeunes de 16 à 29 ans et à leur insertion sociale et professionnelle n'apparaît pas dans plusieurs cités interrogées. Les jeunes libéré·e·s de l'obligation scolaire ou en décrochage avant 16 ans sont qualifié·e·s de « public invisible », difficile à atteindre. C'est une préoccupation pour la cité éducative de Saint-Claude (39) qui identifie que ce public n'est pas encore déclaré « chômeur » et évalue sur son territoire 1/3 de jeunes invisibles.

Au sujet des rencontres des commissions, elles se réunissent une à quatre fois par an. L'agenda est fixé soit en lien avec un événement (rentrée scolaire par exemple) ou en lien avec l'agenda du comité technique (programmation ou décision d'attribution des fonds). Les agendas sont un frein à la participation régulière des partenaires, les temporalités et contraintes des enseignant·e·s et des professionnel·le·s sont parfois difficilement compatibles d'où un turn-over important des participant·e·s. S'ajoute la difficulté engendrée par un turn-over des membres des comités techniques qui initient ces commissions.

L'efficacité maximum des commissions est atteinte quand le nombre de participant·e·s se situe entre 4 et 12. Au sein de la cité éducative de Belfort (90), les personnes présentes aux commissions sont nommées « participant·e·s » et il y a deux animateur·rice·s pré-désigné·e·s par groupe thématique. Dans d'autres cas, dont la cité éducative de Saint-Claude (39), il est souhaité qu'un participant devienne coordinateur.rice de la thématique. La commission pourra ensuite être réunie sur le lieu de travail de ce coordinateur.rice, en proximité des partenaires. Ce fonctionnement a aussi été identifié comme générateur de changement de pratiques.

### 3. Des commissions qui tendent à répondre aux critères d'une politique publique : pertinence et efficacité

Le travail des commissions thématiques éclaire à la fois les priorités d'un territoire en termes de besoins et sa potentialité à y répondre. Pascale Despres, directrice de Normanvilles, propose<sup>[1]</sup> :  
« il s'agit d'amener les partenaires à définir ensemble leurs enjeux stratégiques et leurs priorités d'actions transversales... sans se contenter de gérer ensemble un dispositif éducatif parmi d'autres »

Cette volonté est présente au sein des groupes de travail dans le discours des acteur·rice·s interrogé·es. Leur démarche est d'atteindre deux critères essentiels de la dimension d'une politique publique : la pertinence au regard des besoins et l'efficacité au regard du sens pratique des actions et de leurs effets.

#### 3.1 Une déclinaison concertée d'une politique en prise directe avec les besoins des familles

La mise en place de ces groupes de travail répond à l'enjeu de renforcement des synergies entre acteurs. En vue de favoriser les coopérations locales, les acteur·rice·s d'un territoire labellisé sont amené·e·s à se rassembler autour d'une thématique qui revêt, pour chacun d'entre eux, un réel intérêt. Les cibles des projets peuvent être des bénéficiaires : enfants, jeunes, parents mais il est en amont préconisé de réunir des partenaires collaborateurs. C'est ce qui permet de se donner les moyens, par différentes méthodes, de s'appuyer sur un diagnostic partagé des besoins des familles mais aussi des besoins des partenaires de terrain pour aller plus loin. A Argenteuil (95) les participant·e·s aux commissions thématiques sont co-auteur·rice·s des réflexions. A Gennevilliers (92) les participant·e·s sont identifié·e·s comme des ressources. Il·elle·s ont en commun la volonté d'apporter des réponses concertées et pertinentes aux besoins des familles.

La composition des commissions (ouvertes à tous·tes les acteur·rice·s volontaires) et la volonté d'encourager les partenaires à expérimenter des initiatives innovantes pour répondre aux défis à relever, confèrent un rôle davantage opérationnel à cette instance. A partir des besoins ciblés, les membres des commissions sont invités à imaginer des formats alternatifs et nouveaux pour proposer des actions en lien avec les besoins repérés. Cette perspective a souvent agi comme un levier de mobilisation et de motivation pour de nombreux·ses participant·e·s (ex : groupe thématique « coéducation » à Gennevilliers 92). Au-delà de l'ambition poursuivie par les membres de ces commissions, la temporalité entre état des lieux et mise en œuvre des projets en réponse aux enjeux posés, a parfois altéré la motivation des participant·e·s.

---

[1] Les centres de ressources politique de la ville aux côtés des cités éducatives, retour sur 3 ans d'accompagnement à 360°, ANCT, mars 2023.



La cité éducative se veut être une démarche et non un dispositif supplémentaire. Elle vient alors s'appuyer ou s'articuler avec d'autres dispositifs existants. A Sarcelles (95), les thématiques ont été définies en Projet éducatif de territoire (PEDT). L'articulation a paru une évidence en termes de gain de temps et de moyens. Au sein de la cité éducative de Chenôve (21), la thématique de la parentalité s'appuie sur une cartographie des services éducatifs du territoire élaborée dans le cadre du Projet Educatif Global. De même, la mobilisation de parents d'élèves lors de l'écriture de la CTG (Convention Territoriale Globale) s'est poursuivie par la mise en place d'une étude conduite par Trajectoire Ressources. La cité éducative s'est dotée d'une méthodologie qui permettra de mener une étude auprès des parents sur les relations familles/école. Ce travail vient en cohérence et en articulation avec les finalités de la CTG.

A l'échelle de leur territoire, les coordinateur·rice·s interrogé·e·s souhaiteraient un partenariat institutionnel renforcé avec le Conseil départemental et la Caisse d'allocations familiales. Chacune de ces institutions ayant des éléments de connaissances précis et actualisés sur les besoins des familles.

## 3.2 L'articulation avec une démarche locale préexistante : un levier de mobilisation efficace

Un des principaux leviers de mobilisation réside dans l'articulation de la démarche avec d'autres dynamiques locales.

Toujours dans l'objectif d'une pertinence et d'une efficacité, des groupes de travail réunissent, en une seule instance, les comités de pilotage du PRE (Programme de Réussite Educative) et du CLAS (Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité). A Chenôve (21), la cité s'appuie sur cette démarche qui est bien en concordance avec sa mission de mise en cohérence et de coordination.

Parmi les acteur·rice·s interrogé·e·s, plusieurs d'entre eux-elles ont évoqué l'articulation entre les travaux menés au sein des commissions thématiques de la cité éducative auxquelles il-elle·s participent et d'autres démarches ou dispositifs déployés sur leurs territoires d'intervention respectifs. Il est à noter que certaines instances, qui se revendiquent comme commissions thématiques de la cité éducative où elles opèrent, sont en fait des groupes de travail qui préexistaient sous une autre appellation, avant la mise en place de la cité. C'est le cas, par exemple, du groupe thématique « Parcours, orientation et insertion professionnelle » à Gennevilliers (92) dont la constitution s'apparente à celle du groupe opérationnel de suivi mis en place dans le cadre du Plan régional d'insertion pour la jeunesse (PRIJ), déployé en Ile-de-France. Cette instance se réunit régulièrement pour évoquer la situation de jeunes suivis dans le cadre de ce plan et également pour partager des informations portant sur les dispositifs en vigueur, les opportunités en matière d'insertion professionnelle. Les travaux de ce groupe irriguent la commission thématique qui rassemble, en grande partie, les partenaires déjà présents sur le groupe opérationnel du PRIJ. Par commodité et dans un souci de gain de temps, les partenaires évitent les doublons en faisant état des échanges qui jalonnent le groupe opérationnel du PRIJ pour enrichir les débats au sein de la cité éducative, sur le volet insertion professionnelle.



A Sarcelles (95), les groupes thématiques de la cité éducative (au nombre de 8) apparaissent comme la déclinaison des groupes thématiques constitués lors de l'écriture du projet local d'éducation (PLE). La cité éducative est perçue comme le prolongement de la dynamique mise en place dans le cadre du projet local d'éducation. Les rencontres des commissions thématiques de la cité éducative (qui ont conservé l'intitulé des thématiques identifiées dans le cadre du PLE) sont balisées sur une semaine (tous les 3 mois) et animées par le directeur adjoint des politiques éducatives, dont l'une des missions est de coordonner l'écriture du projet local d'éducation. Cette continuité vise à rendre cohérente la démarche et à poser des jalons en termes de pérennité de la dynamique dans la mesure où la réécriture du PLE à venir, s'opérera sur la base des travaux de la cité éducative. L'articulation entre la cité éducative et le projet local d'éducation a permis de s'appuyer sur un noyau d'acteur·rice·s déjà constitué, sur un diagnostic partagé par les partenaires engagés en amont et sur les moyens alloués dans le cadre de la mise en place de la cité éducative. Les groupes thématiques de la cité éducative poursuivent et enrichissent les réflexions portées dans le cadre du PLE.

La cité éducative peut aussi contribuer à appuyer une démarche entamée antérieurement à la labellisation. A Chanteloup-les-Vignes (78), la démarche initiée à travers la cité éducative, préfigure ce que sera la cité Simone Veil, qui comprend la construction d'un ensemble comprenant notamment un groupe scolaire, un collège ainsi qu'un espace dédié aux usagers, incubateur de projets et d'innovation éducative. Au-delà de ces réalisations architecturales, le développement de pédagogies actives (classes flexibles, formation sur l'amélioration des liens entre école et famille avec l'association du même nom) et multidisciplinaires fonde les visées de ce projet. La dynamique enclenchée lors de la mise en place de la cité éducative a nourri les concertations entre acteur·rice·s autour de la cité Simone Veil. Les deux projets se sont imbriqués, les dynamiques d'un projet alimentant celles de l'autre.

### 3.3 Des commissions en quête de résultats concrets de performance éducative

Les coordinateur·rice·s interrogé.e.s expriment une visée commune : la co-construction effective de stratégies éducatives ambitieuses. Les liens avec la politique de la ville leur apparaissent essentiels. Il·elle·s ont la préoccupation d'acculturer des acteur·rice·s éducatif·ve·s à cette politique pour une meilleure prise en compte des réalités du territoire concerné.

Au-delà de l'identification d'une problématique et des réponses construites, les commissions thématiques vont chercher à évaluer la portée de ces dernières et à mesurer l'opportunité de pérenniser les actions engagées ou pas. Pour se faire l'ambition des commissions est multiple :

- Une initiative réelle et effective de construction partenariale des projets,
- Une place donnée aux parents dans les projets qui sont destinés aux enfants,
- Une équité entre établissements scolaires,
- Une égalité d'accès aux actions pour tous les enfants.

Au sein de la cité éducative de Belfort (90), les commissions thématiques réunissent les membres du comité technique et des professionnel·le·s spécialistes de l'axe. Il·elle·s sont les garant·e·s d'une ambition à travers le choix du financement de projets qui entrent dans les critères nommés ci-dessus.



Un des objectifs assignés aux commissions est d'expérimenter de nouveaux formats d'action et de mettre en place des projets venant répondre aux enjeux identifiés. Les commissions sont un espace d'échanges et de débats et, parfois, certains de leurs membres ressentent une forme de lassitude en constatant que la phase opérationnelle prend énormément de temps. Une trop grande temporalité peut entraver la bonne volonté de certain·e·s acteur·rice·s qui déplorent une forte place impartie aux débats, au détriment de l'action. A Gennevilliers (92), il est identifié qu'il est important de donner la possibilité aux membres des groupes de travail qui sont volontaires, de réaliser des actions et de pouvoir former ceux qui le souhaiteraient à la démarche de projet afin de s'acculturer à une méthode commune (diagnostic, mesure des moyens et ressources à disposition, benchmarking, mise en place d'une action). Le coordinateur de la cité éducative de Saint-Claude (39) indique aussi sa volonté :

*« on essaie d'avoir une vue plus large que ce qui est fait, d'identifier là où l'on n'est pas bon ».*

Aucune des cités interrogées n'indiquent que les commissions sont à la recherche d'un résultat quantitatif. Toutes expriment l'idée que ce n'est pas l'augmentation du nombre de projets financés qui permettra l'atteinte des objectifs de la cité. L'ambition est qualitative dans un cadre territorial défini par le périmètre de la cité. La finalité de réduire les inégalités sociales et scolaires ne sera pas atteinte par l'augmentation du nombre de projets. La thèse du « ruissellement » qui permet de faire le pari qu'une offre plus riche de projets permettrait de toucher le plus grand nombre n'est pas le modèle envisagé au sein des commissions. A elle seule, la diversification de l'offre ne suffirait pas pour toucher d'autres bénéficiaires et notamment « les invisibles ». Les commissions thématiques travaillent davantage sur la qualité des projets construits ou à construire.

Certains défis sont en travail au sein des groupes thématiques et perçus dans leur complexité comme nécessitant un éclairage : la cité éducative de Planoise (25) s'attèle, par exemple, à la question du décrochage scolaire. Selon la coordinatrice, la volonté est aussi de :

*« tenter, expérimenter des pratiques, là où c'est difficile ».*

Dans le même ordre d'idée, les années de transitions scolaires (entrée en petite section, entrée au CP ou en 6ème) font l'objet d'une préoccupation particulière dans les commissions thématiques « co-éducation ». Le repérage d'une potentielle fragilisation de l'élève demande la recherche de réponses de la part de tous·tes : enseignant·e·s, parents, tiers lieux et professionnel·le·s spécialisé·e·s.



## 4. Des commissions en quête de reconnaissance : légitimité et délégation

### 4.1 Des commissions ambassadrices des axes thématiques

Les commissions ont, selon leur fonctionnement propre, deux rôles bien déterminés : soit elles ont le rôle de construire, d'affiner la programmation des actions qui seront financées dans le cadre de la cité éducative, soit elles ont un regard d'expertise sur les projets soumis pour financement par le fonds de la cité éducative et elles contribuent ainsi à l'évaluation de la pertinence des actions. Ce rôle d'évaluateur.rice confère à ses membres une plus grande légitimité. En dehors de leur rôle représentatif dans la commission, il.elle.s ont une place reconnue au sein de l'écosystème éducatif local en mettant en place des actions.

Dans les deux cas, les membres de ces groupes de travail se chargent de la circulation de l'information sur le terrain et du développement de la thématique à l'échelle du territoire. Cette logique d'ancrage territorial et de fonctionnement endogène semble attribuer aux commissions un rôle tout à fait reconnu et légitime :

*« On fait avec les ressources présentes sur le territoire. »*

La cité éducative de Saint Claude (39) a vu l'émergence de nouveaux projets en commission thématique. La démarche a ensuite été de chercher à mobiliser un pilote de projet en dehors des membres du comité technique qui cherche par lui-même à mobiliser, fédérer les volontés d'autres partenaires. Ce pilote devient ambassadeur de la thématique avec une responsabilité accrue dans son portage et son déploiement. Au sein de la cité éducative de Belfort (90), les partenaires pré-désignés lors des commissions thématiques sont nommés « animateur.rice.s de l'axe », il.elle.s sont accueilli.e.s au sein de la commission comme des expert.e.s et leur avis est sollicité sur les projets déposés pour financement.

C'est aussi au sein de ces commissions que sont analysées les raisons qui pourraient expliquer l'absence de projet ou le peu de projet sur un axe. Par exemple, à Belfort, peu de projets ont été déployés au titre de l'axe numérique. L'hypothèse est faite par les membres de la commission qu'il s'agit là d'un axe transversal déjà tout à fait opérationnel sur le terrain. Il est alors défini que le rôle de la cité pourra être de mieux coordonner ce qui est déjà mis en place et non de développer l'axe. Dans ce cas, la légitimité accordée à la commission est bien visible.

D'autres cités éducatives peinent à s'appuyer sur des commissions thématiques en raison des freins dans le fonctionnement à 3 niveaux (comité de pilotage, comité technique, commissions) et dans la prise de décision (lenteur, manque de réactivité, fonctionnement chronophage).

## 4.2 Des logiques plus ascendantes

Au-delà de l'exercice, ces groupes de travail viennent notamment nourrir les travaux d'autres instances comme les comités techniques et les comités de pilotage. Ils facilitent une remontée d'informations portant à la fois sur les besoins identifiés par les acteur·rice·s, ainsi que sur les actions déployées localement. La prise en compte des productions des commissions thématiques par les troïkas se fait lors des comités de pilotage, relayés par les membres des comités techniques. Il s'agit là d'une condition favorable à l'articulation du travail des acteur·rice·s opérationnel.le.s avec la gouvernance.

Au sein de la cité éducative d'Argenteuil (95), les réflexions partagées nourrissent les discussions du comité de pilotage. A Sarcelles (95), les porteurs font état de l'avancée des actions. Dans la cité éducative de Belfort (90) les animateur·rice·s des axes ont travaillé à la définition des axes qui ont ensuite été repris par les membres du comité technique dans l'objectif d'harmoniser les langages professionnels. C'est une des conditions qui a permis d'avancer vers plus de cohérence et a évité le fonctionnement en silo.

La question de la participation des habitant·e·s et de la perception supposée qu'il.elle.s peuvent avoir face à des technicien.ne.s aguerri.e.s ou spécialistes d'un sujet peut être un écueil quant à leur venue au sein d'une telle instance. Il est identifié unanimement que la place donnée aux habitant·e·s doit faire l'objet d'une réflexion partagée et d'un engagement fort. Le groupe « co-éducation » à Chanteloup-les-Vignes (78) a notamment consacré un temps de travail autour du degré de participation des familles. Il s'est pour cela appuyé sur l'échelle de la participation d'Arnstein permettant de mieux apprécier ce que recouvre la participation entre une simple information des habitants jusqu'à une délégation de pouvoir. A l'issue de ces réflexions, le centre social associatif a été missionné pour dynamiser un collectif de parents, initialement créé en vue de faire remonter les attentes des usagers dans la perspective de la création de la cité Simone Veil. Une soixantaine de parents s'est engagée au sein de cette instance. Les pilotes de la cité éducative se sont appuyés sur ce groupe constitué pour inviter les parents volontaires à la mise en place du forum de la cité éducative. Ce dernier, né d'échanges au sein du groupe thématique « coéducation et travail avec les familles » se tient annuellement pour faire état des avancées de la cité éducative, à travers des espaces de débats ou des temps de sensibilisation autour d'une thématique rassemblant toutes les composantes de la cité. L'événement a été l'occasion de promouvoir les groupes de travail et à des parents de s'y investir dans le prolongement du forum. Cela s'est notamment traduit dans la commission « coéducation et travail avec les familles » dans laquelle des parents ont fait remonter des besoins trop peu couverts comme la prévention de l'usage des écrans ou encore l'aide aux devoirs. De ces échanges sont issues des actions comme la conférence-débat sur les écrans, animée par le neurochirurgien Frédéric Guilleray.

A Gennevilliers (92), les commissions prévoient de réunir des professionnel·le·s, des enseignant·e·s et des associations. Il n'y a pas de volonté affirmée d'ouvrir aux habitant·e·s mais dans un second temps des cafés-parents ont lieu autour de questions soulevées en commission thématique. Là encore la démarche est indirecte.

De même à Belfort (90) :

*« on s'est posé la question d'intégrer les parents mais c'était trop tôt, les intégrer dans d'autres espaces de type séminaire interacteurs paraît une étape plus pertinente au démarrage de la cité ».*

Lors de ces événements, la parole des familles sera recueillie et pourra être prise en compte dans les instances de pilotage.

### 4.3 Appel à projet et effets de délégation

L'absence de moyens financiers alloués directement aux commissions (dans la plupart des cités éducatives, les fonds sont versés après étude de la proposition par l'équipe projet) ont également pu dissuader l'enthousiasme de certain.e.s acteur.rice.s peu familiarisé.e.s avec le fonctionnement des institutions (ex : habitant.e.s ou associations). Certains territoires mènent une réflexion quant à la mise en place d'une gestion autonome via une instance dédiée. Force est de constater que la gestion des budgets a des effets sur les coopérations. Une cité qui affiche prioritairement un avis favorable pour les projets sur le critère de la dimension partenariale, pourra déclencher plus de coopérations. A Belfort (90), ce critère est premier et a permis dès la deuxième année de changer les pratiques de l'Éducation nationale. Les écoles se sont ouvertes à des coopérations associatives et sont montées en compétence dans la méthodologie de co-construction. Les commissions thématiques encouragent ces mises en œuvre et ces pratiques professionnelles, allant jusqu'à un soutien technique et méthodologique.

Le comité technique prend l'avis lors des commissions, il prend les décisions et soumet ses décisions au comité de pilotage.

## 5. Conclusion et ouverture : des pratiques modifiées durablement ?

A l'épreuve des faits, les commissions thématiques remplissent une pluralité d'objectifs :

- Permettre aux membres qui la composent de faire connaissance, se reconnaître, faire réseau
- Partager de l'information sur les actions mises en œuvre sur le territoire ou à d'autres échelles
- Offrir un espace d'échanges et de débats à tous.les acteur.rice.s volontaires
- Mettre en question et s'interroger collectivement
- Décliner opérationnellement la thématique et les enjeux identifiés à travers des expérimentations

La composition des groupes thématiques peut être un écueil dans la mesure où se côtoient des acteur.rice.s de statuts différents (technicien.nes, habitant.e.s, cadres intermédiaires, directeur.rice.s...). Les acteur.rice.s sollicité.e.s ont été unanimes pour affirmer le caractère essentiel d'un échange qui se fasse d'égal à égal, sans que leur statut n'interfère dans la prise en compte de leur parole. L'influence ou le pouvoir que des cadres peuvent avoir au sein de leur institution d'origine ne doit pas s'exercer dans la commission. Il s'avère incontournable, dans la mesure du possible, de niveler les statuts au sein d'une commission. Il s'agit là d'une exigence de modification des pratiques qui permet de mettre en œuvre concrètement l'objectif de coordination assigné aux cités éducatives.



La logique ascendante est privilégiée dans le fonctionnement des commissions thématiques. Cela inclut le fait de travailler à partir de la parole des familles et des professionnel·le·s de terrain mais on observe des craintes réciproques. Du côté des parents, l'expérience de leur présence au sein de commissions thématiques montre qu'ils se demandent pourquoi ils sont là et se posent des questions sur leur utilité. Du côté des professionnel·le·s, la crainte est de créer des attentes auxquelles la cité n'aurait pas les moyens de répondre.

Le travail dans les commissions se construit sur un modèle endogène : il s'appuie sur les ressources internes d'un territoire. Il est conduit dans une logique d'ancrage : ancrage sur les besoins, les compétences, les ressources existantes, les équipements... Ce travail optimise les potentialités d'un territoire : de sa visibilité à une plus grande lisibilité jusqu'à offrir la possibilité d'un fonctionnement plus pertinent et efficace par le développement de réseaux d'alliances et de coopérations. Les formats, modalités et finalités de ces commissions sont au démarrage majoritairement empiriques. Les équipes réunies en tirent les enseignements au fil de leur fonctionnement et s'adaptent aux contraintes de temps, au turn-over de ses membres et à une fonction parfois peu définie par rapport aux rôles des instances de pilotage et de gouvernance. Toutefois, leurs membres représentent incontestablement une force vive au sein des cités éducatives et l'approche thématisée représente une expertise en lien étroit avec les enjeux éducatifs actuels.



# Annexes

## Annexe 1

Grille d'entretien destinée aux coordinateur.rices ou référent.e.s des cités éducatives dans le cadre de la présente étude

<https://ressources-ville.org/wp-content/uploads/2023/07/ANNEXE-1-grille-dentretien.pdf>

## Annexe 2

Grille d'observation et d'analyse élaborée par le laboratoire C3S et Trajectoire Ressources sur les groupes de travail, cité éducative de Belfort 90

<https://ressources-ville.org/wp-content/uploads/2023/07/ANNEXE-2-OBSERVABLES-CTO-GT.pdf>

# Bibliographie, sitographie

Les centres de ressources politique de la ville aux cotés des cités éducatives, retour sur 3 ans d'accompagnement à 360°, ANCT, mars 2023

Évaluation nationale des cités éducatives, premiers enseignements sur l'appropriation du programme en matière de continuité éducative, d'orientation-insertion et de place des familles, Tana STROMBONI et Romane URBANO, chargées d'études et d'évaluation, INJEP, mai 2022

Lien vers les fiches COSOTER: <http://cosoter-ressources.info/index.php>

Fiche repères des jeunes en QPV (INJEP) :

<https://injep.fr/publication/qui-sont-les-jeunes-des-quartiers-de-la-politique-de-la-ville-qpv/>

La Chaîne Youtube des cités éducatives :

<https://www.youtube.com/channel/UCEdoqjKGQNqQtNqXXnRfxaw>

# Fiche n°2

## L'évaluation des cités éducatives : un exercice complexe à géométrie variable

La question de l'évaluation est centrale dans la mise en œuvre de l'action publique et plus particulièrement dans le cadre du déploiement des cités éducatives : il s'agit d'un "passage obligé" à travailler dès la phase amont du projet et, en continu, tout au long de la démarche. Bien qu'il existe des éléments de cadrage, cet exercice est sans surprise très variable d'un territoire à un autre, que ce soit dans les objectifs, les modalités de mise en œuvre, les méthodes ou les résultats. S'il peut s'avérer complexe et comporter certaines limites, il n'en demeure pas moins qu'il permet de créer de nouvelles dynamiques de coopération ou de les faire évoluer.

---

## Plan

### Introduction

1. Se doter d'une ambition commune en matière d'évaluation
2. Une démarche qui cherche encore sa place
3. L'évaluation au service des enjeux de coopération ?



# Introduction

L'évaluation est une ambition affichée dès le démarrage des cités éducatives et a été pensée à plusieurs niveaux. Chaque cité éducative doit établir un protocole de suivi et d'évaluation comme indiqué dans la convention-cadre (article 15). Il est propre à chaque cité éducative et son format est libre. En outre, chaque année, une revue de projet doit être réalisée afin de faire le point sur l'avancement de la cité éducative et d'établir le bilan opérationnel et financier de l'année écoulée. Une synthèse annuelle des revues de projet de l'ensemble des cités éducatives est effectuée par l'ANCT afin de présenter la dynamique d'ensemble. Il faut ajouter à cela une mission confiée à l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (INJEP) pour piloter l'évaluation nationale des cités éducatives qui s'étend de juillet 2021 à juin 2023, ou encore les travaux du CNOE (comité national d'orientation et d'évaluation des cités éducatives) qui est chargé d'émettre des avis, des propositions et des recommandations en lien avec les résultats globaux qui ressortent des évaluations.

Face à ce foisonnement d'initiatives autour des démarches évaluatives, l'objectif du RNCRPV est de faire un arrêt sur image sur la manière dont les acteur·rices de terrain se sont emparés de ce sujet complexe : comment ont-ils imaginé, construit et conduit cet exercice obligatoire ? Il ne s'agit pas ici de porter un regard évaluatif sur l'objet « cité éducative » mais plutôt de s'intéresser aux conditions de réalisation des évaluations locales, aux pratiques, aux difficultés rencontrées mais aussi aux effets positifs, en tentant de dégager quelques grandes tendances.

La présente démarche reste modeste face à cet objectif puisqu'elle s'appuie sur des observations et des enquêtes conduites dans trois territoires : les régions Occitanie et Auvergne-Rhône-Alpes ainsi que l'ouest francilien (Yvelines, Hauts-de-Seine, Val d'Oise). Ce travail a été nourri via un questionnaire, avec des questions fermées, diffusé auprès des troïkas des cités éducatives de ces territoires. Il a donné lieu à une vingtaine de réponses. De surcroît, douze entretiens qualitatifs ont été menés auprès de professionnel·le·s impliqué·e·s dans une démarche d'évaluation de cités éducatives : deux centres de ressources politique de la ville, cinq cabinets d'études et de conseils, quatre agent·e·s de l'État en préfecture et une coordinatrice de cité éducative. Enfin les analyses sont également alimentées par les observations réalisées chemin faisant avec les cités éducatives, en lien avec l'activité des centres de ressources politique de la ville.

Cette fiche s'articule autour de trois parties : la première s'intéresse à l'utilité de l'évaluation et souligne la diversité des approches selon les territoires. Dans la seconde partie, sont pointées les difficultés et les limites de ces démarches, liées notamment à leur complexité. La troisième partie aborde la question de la coopération, à la fois en tant que sujet de l'évaluation et dans la capacité de la démarche évaluative à produire des coopérations.

# 1. Se doter d'une ambition commune en matière d'évaluation

## 1.1 Autant de démarches évaluatives que de territoires

En premier lieu, il ressort de notre enquête que l'évaluation des cités éducatives est une réalité différente selon les territoires. La vision qu'ont les troïkas de l'évaluation, leurs attentes vis-à-vis de cet exercice, leur implication, etc. divergent d'un territoire à un autre.

Les éléments évaluatifs attendus par l'État portent non seulement sur le pilotage opérationnel, financier et administratif en lien avec le plan d'actions établi par chaque cité, mais également sur la dynamique de projet et les jeux d'acteur·rices. Il n'en reste pas moins que le cadre proposé par l'État reste large ; ce qui explique que les objectifs fixés, le positionnement des acteur·rices et les conditions de réalisation sont différents.

Les moyens financiers et humains consacrés à l'évaluation ont des conséquences directes sur les modalités d'exécution et les résultats. De même, le fait de réaliser l'évaluation en interne ou de recourir à une prestation extérieure (cabinet de consultant, université...) influe sur la manière dont elle sera conduite. En effet, quand elles ne réalisent pas elles-mêmes l'évaluation en interne, les troïkas peuvent avoir des exigences supplémentaires par rapport aux prestataires. Tout comme l'évoque le rapport du CNOE[1], ce sont souvent des données qualitatives plus que quantitatives qui intéressent les porteurs de la démarche. L'enjeu pour les troïkas ou le comité de pilotage est de

*« savoir ce que les acteurs du territoire pensent de la cité ».*

Nous avons noté que certaines évaluations sont conduites à d'autres niveaux territoriaux, notamment départemental, comme dans le Val d'Oise ou à l'échelle de l'intercommunalité comme pour la Métropole de Lyon[2]. Dans ce cas, les évaluations ont une autre utilité : comparer plusieurs cités éducatives entre elles et/ou avec l'ensemble du territoire, connaître l'impact direct sur le territoire local (commune ou quartiers) et soutenir les pratiques des troïkas et des chef·fe·s de projet opérationnel. Elles viennent en complément de l'évaluation locale et ne se substituent pas à celle-ci. Ces évaluations départementales permettent de conforter et compléter les résultats des évaluations locales. Elles peuvent également permettre de réajuster les objectifs stratégiques de chaque cité ou encore donner une méthodologie et des outils pour réaliser une auto-évaluation. En effet, les objectifs de ces évaluations ne sont pas spécifiquement en lien avec le cadre fixé par l'ANCT ; signe d'une forme d'émancipation par rapport au national. Comme le souligne une personne interviewée :

*« cela montre une différence d'appréciation sur ce que chacun attend de l'évaluation » :*

faire un état des lieux et constater les effets des cités éducatives sur le territoire, construire un socle commun d'indicateurs pour l'évaluation des cités éducatives du territoire, analyser la structuration du plan d'action et les axes privilégiés.

[1] CNOE (2020), Rapport annuel du Comité National d'orientation et d'évaluation des cités éducatives, ANCT, 48p. en ligne <https://www.citeseducatives.fr/actualites/rapport-annuel-du-cnoe-sur-les-cites-educatives>

[2] Labo cités (2022), Évaluer les cités éducatives de la métropole de Lyon, RNCRPV, 4p. en ligne : [CNOE \(2020\), Rapport annuel du Comité National d'orientation et d'évaluation des cités éducatives, ANCT, 48p. en ligne https://www.citeseducatives.fr/actualites/rapport-annuel-du-cnoe-sur-les-cites-educatives](https://www.citeseducatives.fr/actualites/rapport-annuel-du-cnoe-sur-les-cites-educatives)



La conduite de ce type d'évaluation met en mouvement des acteur·rices et des institutions qui interviennent à des échelles territoriales différentes et ont des rôles variés dans l'accompagnement des cités éducatives. Elles témoignent d'un portage politique fort aussi bien de la part de la collectivité locale que de l'État (politique de la ville et Éducation nationale).

## 1.2 Se retrouver sur les attendus précis de l'évaluation

Définir l'utilité de l'évaluation, c'est pour les troïkas répondre à la question : « à quoi cette évaluation va-t-elle servir ? » ou plutôt « à quoi voulons-nous qu'elle serve ? ». Les professionnel·le·s interrogé·e·s pointent une double utilité de l'évaluation. D'une part, une utilité commune à toutes les cités car en lien avec la convention de l'État : celle de nourrir la revue de projet ou, dit autrement, « produire des indicateurs et résultats qui vont satisfaire l'État ». D'autre part, ils ont parfois voulu que cette évaluation serve à alimenter la réflexion des acteur·rice·s de la cité sur son fonctionnement pour la faire évoluer : « une évaluation réellement utile au territoire et pas seulement au national ».

*« l'objectif n'est pas tant d'avoir un rapport évaluatif qu'on peut copier et coller dans la revue de projet mais de disposer d'éléments d'appréciation qui peuvent être réinvestis au sein de la cité ».*

Ainsi, l'utilité peut être différente d'une cité à l'autre et dépend des caractéristiques qui lui sont propres, de la vision qu'ont les acteur·rice·s de l'évaluation et de la manière dont ils et elles souhaitent l'investir. En effet, nous retrouvons souvent le cas de figure où les membres de la troïka n'ont pas le même regard sur l'évaluation. Cela n'est pas sans poser de difficulté pour établir une représentation commune qui fasse consensus et permette une démarche évaluative cohérente.

Pour les personnes interrogées, l'évaluation n'est pas seulement un bilan du programme d'actions de la cité avec des données chiffrées. Pour être pertinente, elle doit prendre en compte

*« d'autres aspects plus systémiques de la cité : la gouvernance, les dynamiques partenariales, la participation au sein de la cité ou encore le lien avec son territoire ».*

Elle doit également permettre de recueillir des données qualitatives et de comprendre ce qui « fait cité ». Une analyse qui demande une certaine objectivité et qui peut être difficile à mener par les acteur·rice·s de la cité eux-mêmes.

Dans la plupart des cas, la troïka ne conduit pas elle-même la démarche évaluative. En effet, si le budget le permet, elle va solliciter des prestataires extérieurs tels que des bureaux d'étude ou des laboratoires universitaires pour être accompagnés dans la démarche ou pour leur en confier la réalisation. Ce choix dépend du budget et du temps que les porteurs souhaitent/peuvent allouer à l'évaluation, ainsi que l'importance qu'ils portent à l'évaluation et ce qu'ils en attendent. Faire appel à un tiers permet un regard extérieur, distancié. En outre, confier l'évaluation à un tiers ne signifie pas que les parties prenantes de la cité n'y participent plus. Elles ont un droit de regard sur la manière dont est conduite la démarche évaluative ; et des échanges entre la structure qui conduit l'évaluation et la troïka, sont demandés par celle-ci et ont lieu de façon régulière.



Cependant, pour que l'évaluation soit réellement utile, il est « nécessaire que la cité éducative s'approprie les résultats ». Or, sur ce sujet, les positions sont divergentes : dans certains cas, les résultats de l'évaluation ne servent qu'à alimenter la revue de projet alors que dans d'autres, ils permettent de retravailler les orientations stratégiques ou opérationnelles. Pour que les résultats de l'évaluation soient appropriés par les acteur·rice·s de la cité, et pour éviter que le livrable reste dans un placard, les personnes interrogées ont insisté sur l'importance d'avoir des temps dédiés à la démarche. Il peut s'agir de séminaires avec tous les acteur·rice·s de la cité ou de simples temps de présentation et d'échange avec le comité de pilotage et quelques partenaires clés.

Au-delà des questionnements évaluatifs demandés par l'État, dans certains cas (notamment les cités éducatives des premières et deuxième vagues), les troïkas adressent des demandes particulières aux prestataires réalisant l'évaluation, que ce soit au niveau de la méthode, des angles d'approche :

« *l'évaluation est aussi pour les cités éducatives l'occasion de savoir ce qu'en pensent les gens* » ;  
ou encore des thématiques abordées : la participation des parents, les liens entre l'établissement scolaire et les autres structures du territoire etc. Les troïkas vont parfois solliciter les prestataires sur des recommandations, des avis qui dépassent le strict cadre méthodologique de l'évaluation et qui pourront servir à nourrir des espaces de dialogue entre les acteur·rice·s de la cité.

L'apport de l'évaluation ne réside donc pas seulement dans les résultats qu'elle fournit mais également dans les modalités de sa construction et le partage des conclusions.

## 2. Une démarche qui cherche encore sa place

Les atouts de la démarche évaluative, au-delà de l'exercice cadré qu'elle représente, peuvent être de se construire avec les réalités du territoire, de mobiliser un panel divers de partenaires et de façonner par son existence de nouveaux partenariats. Cette démarche, relativement nouvelle, se trouve cependant limitée à certains endroits, tant à cause de l'appropriation difficile de l'exercice qu'aux différentes intentions mises derrière cette démarche. Des tensions peuvent apparaître au cours de la démarche au niveau de la gouvernance ou de la gestion des partenariats avec les opérateurs associatifs. Ces tensions sont multiples mais ne sont pas négatives. Elles sont même souhaitables car elles révèlent les difficultés sous-jacentes qu'il est bon de faire émerger ou des différences de perception de certains enjeux qu'il faut prendre en compte pour pouvoir les dépasser. Nous avons pu dégager plusieurs limites à l'appropriation complète de la démarche évaluative. Elles relèvent entre autres de l'ingénierie dédiée à la démarche, ou encore de la difficulté pour certains acteur·rice·s de faire de l'évaluation un outil de décision stratégique.

### 2.1 Ingénierie et méthodologie de l'évaluation

L'évaluation des cités éducatives, bien qu'obligatoire, est surtout l'un des éléments attendus dès la phase de candidature. Avant même que celles-ci ne soient labellisées, elles sont appelées à préciser la méthodologie de l'évaluation choisie dans leur dossier de candidature. De fait, l'évaluation de la cité doit être pensée en même temps que le plan d'actions et le fonctionnement. C'est donc une condition sine qua none de l'obtention du label, et ce indépendamment du niveau d'acculturation des membres de la troïka.



Pour aiguiller les professionnel·le·s, les critères suivants sont à préciser dans le dossier de candidature :

- Modalités d'évaluation,
- Indicateurs,
- Moyens et ressources pour mettre en œuvre l'évaluation (recours à un prestataire externe: équipe universitaire, cabinets ...),
- Si existant, description des outils actuels d'observation de réussite éducative et/ou suivi des dispositifs d'accompagnement (ex : observatoire).

Pour réaliser la démarche évaluative, les troïkas doivent y accorder du temps et une rigueur, des exigences qui sont parfois lourdes à porter. C'est pourquoi elles s'appuient en majorité sur des prestataires externes, par pragmatisme. En effet, l'évaluation est un exercice à part entière qui nécessite une certaine maîtrise méthodologique, du temps d'analyse et de la compréhension des résultats pour en proposer une interprétation pertinente. Cet exercice s'apprend et ne peut donc être improvisé, il doit être réfléchi. Le temps limité de la réalisation, souligné comme une des difficultés principales par les personnes interrogées, rend l'exercice évaluatif d'autant plus compliqué.

Pour répondre à la commande de l'évaluation, les troïkas ayant fait appel à des prestataires extérieurs s'organisent de différentes manières. Certaines mettent en place un suivi rapproché de la démarche évaluative in itinere, d'autres préfèrent un suivi ponctuel, d'autres encore assurent un suivi uniquement durant les temps de restitution.

Si l'évaluation in itinere est plébiscitée tant par les prestataires externes que par les acteur·rice·s des cités éducatives, elle n'est pourtant pas toujours facile à mettre en place. Comme nous l'évoquions précédemment, le temps est une difficulté centrale pour les partenaires des cités éducatives, car il est très contraint. Les membres des troïkas ne disposent pas toujours du temps nécessaire pour assurer le suivi en lien avec les évaluateurs extérieurs et être proactifs dans la démarche évaluative, et ce malgré une forte volonté d'en faire un outil utilisé à son plein potentiel.

Les premières limites de la démarche évaluative consistent en leur complexité et leur nouveauté. La complexité de la démarche évaluative réside principalement dans la compréhension de ce qui est imputable au label en lui-même ou non. En effet, les cités éducatives s'inscrivent à la fois dans un contexte local spécifique et dans un contexte national politique et social. S'articulant avec l'offre éducative du droit commun, il peut être difficile de distinguer ce qui relève des apports de la cité éducative seule de ce qui dépend d'un changement dans l'environnement global. Quant à la nouveauté de la démarche, cela lui confère de fait un caractère quelque peu nébuleux et reste un élément pour lequel les acteur·rice·s sont amené·e·s à être formés. Les travaux de l'INJEP<sup>[3]</sup> et du CNOE apportent déjà un certain regard sur les enjeux de la démarche évaluative et ses limites, renforçant les observations données par les acteur·rice·s consulté·e·s dans le cadre de l'élaboration de cette fiche. Iels soulignent notamment l'importance de « dépasser les livrables de type bilan ou contrôle de gestion pour produire une démarche plus réflexive à laquelle peut se coupler une démarche d'auto-évaluation co-construite avec les acteur·rice·s de la cité éducative ».

---

[3] Tana Stromboni (2021), Analyse des protocoles de suivi et d'évaluation des cités éducatives, INJEP, Notes thématiques, 56p. en ligne <https://injep.fr/evaluer/loffre-de-linjep-aux-cites-educatives/>

Seulement cette limite est difficilement dépassable quand les enjeux de la démarche ne sont pas pleinement maîtrisés et que les acteur·rice·s eux-mêmes ne disposent ni du temps ni des espaces de réflexivité nécessaire pour réaliser ce travail, d'où la poursuite par nombre de cités de temps de travail autour de l'objet même de l'évaluation.

## 2.2 Liens avec les enjeux stratégiques territoriaux et investissement dans la démarche

Au-delà des difficultés rencontrées par les membres des troïkas quant à la complexité de la démarche, l'appropriation des résultats de l'évaluation et l'usage qui en est fait pour prendre des décisions stratégiques pourraient être améliorés.

Dans notre enquête, plus de la moitié des troïkas interrogées estiment avoir pu partager les enseignements des évaluations mais ne pas avoir pleinement développé des temps d'appropriation collective avec les membres décisionnaires de la cité. Les livrables sont restitués lors de comités de pilotage sans pour autant être systématiquement retravaillés et enrichis lors d'instances techniques (comité technique, comité de coopération, groupes de travail...) ou avec les acteur·rice·s de la cité éducative. Les calendriers des professionnel·le·s sont en effet très contraints et trouver un rythme de travail permettant d'intégrer l'évaluation, le suivi de la cité, l'animation de groupes de travail, la création du plan d'action... constitue un défi.

### RÉSULTATS D'ENQUÊTE



Les vingt troïkas interrogées dans notre enquête de terrain partagent, toutes, trois des attentes communes à propos de l'utilité des démarches évaluatives :

- que l'évaluation permette un pilotage du plan d'actions, en lien avec la revue de projet,
- que l'évaluation permette d'outiller les porteurs de projet afin qu'ils montent en compétence,
- que l'évaluation fasse évoluer l'organisation de la cité éducative.

L'enjeu de la prise de décision stratégique est central dans la perception de la démarche évaluative, cette dernière permettant d'apporter des éléments de réflexion à de nombreux endroits. Cependant, le rythme de l'évaluation ne correspond pas toujours avec celui de la cité. En effet, les cités éducatives suivent plusieurs calendriers qui se croisent et se recroisent. D'abord, les programmes d'actions qui sont pensés sur une année scolaire (de septembre à septembre). Ensuite, les bilans de ces actions et les programmations pour les opérateurs qui sont administrativement gérés sur les années civiles. Et enfin, les calendriers des évaluations qui dépendent des disponibilités des membres des comités de coopération et des troïkas, et du calendrier des prestataires qui assurent la démarche.



La superposition de ces temps différents peut créer de la distance entre l'avancée de la démarche évaluative et les temps de pilotage, et rendre compliqué - si ce n'est impossible - de s'appuyer sur l'évaluation pour prendre des décisions stratégiques lors des comités de pilotage.

Nous avons évoqué précédemment la difficulté pour les personnes interrogées d'acquérir une réelle maîtrise de la démarche évaluative. Comment savoir ce que l'on peut attendre d'une démarche que l'on peine à appréhender dans sa globalité ? Si la plus-value des évaluations au fil de l'eau est avérée par rapport aux autres modes d'évaluation, le travail avec les acteurs et actrices et l'animation autour des résultats doit être construit et animé pour permettre de faire passer les enseignements tirés de la démarche dans les instances éducatives qui prendront des décisions sur un territoire (PRE, PEDT...).

On peut également mettre en avant le fait que les troïkas ont parfois des attentes et des objectifs qui diffèrent de la coordination nationale. Les professionnels de terrain peuvent avoir besoin d'informations plus précises que ce qui est demandé pour répondre à l'évaluation. Au niveau local, un enjeu essentiel semble être le retour fait par les acteur·rice·s associatif·ve·s qui réalisent des actions dans le cadre du label cité éducative via les bilans. Les auto-évaluations de ces professionnel·le·s ne permettent pas toujours aux pilotes d'avoir une vision complète de leur territoire et les outils pour collecter les informations sont considérés par certain·e·s comme étant « non homogènes » et « de qualité très différente ». Le manque de maîtrise de l'outil constitue une limite à la fois dans l'effort investi dans la démarche et dans son utilisation stratégique.

Les éléments identifiés précédemment montrent que les acteur·rice·s des cités éducatives ont pleinement conscience de la nécessité de procéder à une démarche évaluative. Ils y voient des apports à la fois sur le fonctionnement des cités ainsi que sur les enjeux de coopération. La démarche évaluative des cités éducatives est en adaptation constante. Elle évoluera encore pour faciliter l'investissement de celles et ceux qui « font cité ».

## 3. L'évaluation au service des enjeux de coopération ?

### 3.1 La coopération au cœur des démarches évaluatives

Les entretiens menés, les observations chemin faisant depuis la naissance des cités éducatives il y a quatre ans et les réponses au questionnaire laissent à penser que le sujet de la coopération occupe une place centrale dans de nombreux travaux d'évaluation. Cet état de fait s'explique notamment par le programme en lui-même puisque les cités « visent à intensifier les prises en charge éducatives des enfants et des jeunes, de la naissance à l'insertion professionnelle, avant, pendant, autour et après le cadre scolaire. Elles consistent en une grande alliance des acteur·rice·s éducatifs dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville : parents, services de l'Etat, des collectivités, associations, habitant·e·s. ».



De surcroît, la cité éducative implique un pilotage nouveau, rassemblant à minima et dans la majorité des cas, le·la préfet·ète, le·la directeur·rice académique, le·la maire. Les logiques de gouvernance sont donc immanquablement présentes avec l'enjeu de partager une vision commune et de décider à plusieurs institutions. Aussi, évaluer les coopérations, autrement dit comprendre comment évolue le partenariat, comment les acteurs font, ou encore comment des alliances se forment autour de problématiques partagées constituent un "passage obligé" dès les protocoles de suivi et d'évaluation. Et ce même si le sujet peut parfois être sensible car révélateur des difficultés ou tensions locales. Les protocoles et les rapports évaluatifs permettent d'identifier différentes manières d'interroger la qualité et l'évolution de la coopération :

- Dans quelle mesure la cité éducative a-t-elle permis de renforcer les coopérations inter-acteur·rice·s (éducation et insertion) ?
- La cité éducative a-t-elle permis l'émergence d'une culture éducative commune sur le territoire et faciliter le renouvellement des réponses proposées aux besoins des habitant·e·s ?
- La mise en œuvre de la cité éducative a-t-elle permis de mieux articuler le recours aux différents dispositifs et ainsi d'optimiser l'allocation des ressources affectées à la cité éducative ?
- En quoi la cité éducative a-t-elle permis de mobiliser durablement les acteur·rice·s éducatif·ve·s du territoire ? En quoi la cité éducative a-t-elle permis une meilleure interconnaissance et des dynamiques communes ? En quoi a-t-elle permis de faire évoluer les pratiques partenariales ?
- Dans quelle mesure le travail collaboratif entre la Ville, la Préfecture et l'Éducation nationale est amélioré ? En quoi la confiance est améliorée, les analyses partagées et l'échange d'informations accru ?
- En quoi la cité éducative permet de faire travailler les personnes ensemble, en réseau ?

Ce type de questionnement se retrouve aussi dans des démarches évaluatives conduites au niveau départemental. En effet, les départements des Yvelines et du Val d'Oise mènent des travaux évaluatifs à cette échelle dans deux cadres différents. La première dans une optique de cadrage commun aux neuf cités éducatives du territoire des Yvelines, la seconde en s'appuyant sur l'université CY Cergy Paris Université pour mener une recherche-évaluation intégrant les six cités éducatives du département. Pour autant, chacune interroge à sa manière le sujet des coopérations comme l'illustre les trois questions suivantes :

- En quoi les cités éducatives permettent-elles aux acteur·rice·s du territoire, dont les parents, de se (re)connaître et de s'emparer de la cité éducative ?
- En quoi des articulations claires et efficaces se mettent en place entre les différentes contractualisations, dispositifs... ?
- Quelles alliances locales ?

Ces dernières étant entendues comme

*« une forme d'intervention éducative encouragée à l'échelon local, pour prendre en charge des problèmes et des publics suscitant un impératif d'action publique. Elles configurent des répertoires d'action supposément partagés et participent de leur mise en scène dans l'espace public. Ces alliances s'inscrivent pourtant dans des registres d'intérêts, de cultures professionnel·le·s et de pratiques potentiellement en tension au regard des champs de professionnalité et d'intervention des acteur·rice·s locaux. »[4]*

---

[4] Denecheau, B. et Mackiewicz, M. (2022). La coéducation professionnalisée à l'épreuve des alliances éducatives. Étude d'un programme visant à soutenir la scolarité en Village d'enfants. *Revue française de pédagogie*, 215, 97-107



Derrière ces questionnements, les pilotes des cités éducatives cherchent à vérifier si les démarches en cours, les animations territoriales mises en place (temps forts, groupes de travail...), la rédaction des appels à projet intensifient les échanges entre les acteur·rice·s, la co-construction, la (re)connaissance, la valorisation de chacun·e dans ses compétences. Ils cherchent aussi à savoir si cela permet des connexions nouvelles notamment entre les établissements scolaires et les associations locales, une circulation plus fluide de l'information nominative... C'est également la capacité à mobiliser durablement et fédérer les acteur·rice·s tant au niveau institutionnel qu'opérationnel qui est interrogée.

Au-delà des dimensions de gouvernance et de pilotage, la coopération doit être observée à tous les niveaux y compris dans l'association des bénéficiaires de l'action publique, en premier lieu les parents. Cette tâche n'est pas toujours évidente comme cela ressort dans les réponses aux questionnaires pour les troïkas. Par ailleurs, des référentiels d'évaluation révèlent que la contribution des parents constitue une des réussites visées, que ce soit dans la qualification des priorités ou encore dans la construction et la mise en œuvre des actions. Reste que sur ce sujet le défi est souvent immense avec des difficultés à concrétiser l'intention de se situer dans la coéducation.

Enfin, même lorsque l'évaluation s'intéresse plus particulièrement aux actions financées, la dimension de la coopération ou de la co-construction est un sujet structurant. A ce titre, des cités éducatives expérimentent des bilans invitant les porteurs de projet à détailler leurs partenaires et la nature du partenariat : diagnostic préalable à l'action, mise en œuvre de l'action, mise à disposition de moyens, orientation du public... Le point de vue des parents et des partenaires sur l'action est quelquefois sollicité afin de pouvoir qualifier l'effet de l'action par des regards croisés.

## 3.2 L'évaluation : une démarche productrice de coopérations

La coopération n'est pas uniquement l'un des objets des évaluations, elle est d'une certaine façon une résultante des démarches évaluatives, ces dernières étant une nouvelle occasion de "faire ensemble", de se mettre d'accord, de s'emparer d'un objet de manière commune.

Ainsi, dans la continuité de l'écriture des projets, la conception des protocoles de suivi et d'évaluation est une étape permettant aux troïkas de construire leur relation et de produire collectivement un document de cadrage porteur de sens. En effet, penser l'évaluation, même s'il existe des écarts réels entre les protocoles et la mise en œuvre des évaluations, identifier les attendus autour de la démarche, se poser les premières questions évaluatives sont porteurs de sens commun et sont des espaces où la coopération se met en mouvement. Comme abordé dans la précédente partie, il s'agit, d'une part, de se mettre d'accord sur l'objet même de l'évaluation et les questions auxquelles il convient d'apporter des éléments de réponse. D'autre part, les troïkas doivent se positionner sur les éléments de méthode : quelle temporalité ? quels moyens mobiliser ? qui impliquer dans l'évaluation ? comment restituer ?...

L'élaboration des protocoles a pu constituer un espace de débat et de frottement notamment sur la perception de l'évaluation et les objets de l'évaluation : la gouvernance, les coopérations, l'impact de la cité, l'impact des actions sur les habitant·e·s... De même, le pilotage de l'évaluation et les ajustements en cours de route ont également fait l'objet de discussions au niveau des troïkas.



Par ailleurs, l'évaluation a également pu venir en soutien des travaux engagés pour susciter de la coopération au regard des méthodologies qui ont été mises en place. Les approches itinéraires ont permis par exemple de mettre la lumière sur les besoins humains soutenant les coordinations et l'animation de la cité éducative. Elles ont également pu interroger les groupes de travail, leur rôle afin de soutenir la mobilisation des acteur·rice·s et l'élaboration d'actions à partir de problématiques pensées dans ce cadre. Tout simplement, acter des enseignements chemin faisant permet de partager des acquis et passer à de nouvelles étapes de travail. De surcroît des cités éducatives ont parfois fait le choix, dans le cadre de l'évaluation, d'embarquer tout ou partie des acteur·rice·s engagé·e·s soit dans des logiques de restitution des travaux évaluatifs, soit dans la production de données (qualitatives), d'analyses, d'enseignements, voire également de préconisations, et ce de manière participative.

En cela le processus même d'évaluation est producteur de coopérations puisqu'il invite les contributeur·rice·s à penser collectivement et à être force de proposition pour avancer. A ce titre, de nombreuses méthodes ont pu être mobilisées pour assurer la participation avec comme enjeu de permettre une parole singulière de chacun·e et d'assurer la qualité des délibérations. Ainsi des worlds cafés ont été l'occasion d'échanger en petits groupes. Des animations proposées pour alimenter l'évaluation ont par exemple invité les acteur·rice·s à se positionner par rapport à des affirmations ("complètement d'accord, en partie d'accord, pas du tout d'accord, je ne sais pas") puis à exposer les arguments ayant présidé à leur positionnement :

- « Grâce à la cité éducative, nous avons une meilleure connaissance des acteurs du territoire et notre réseau de partenaires ainsi que notre horizon s'est élargi. »
- « Le fonctionnement de la cité éducative et ses objectifs sont clairs. Il est facile et stimulant pour toutes et tous d'y contribuer. »
- « Grâce à la cité éducative, des réponses nouvelles sont apportées aux besoins des enfants/jeunes et à leurs familles. »

Les démarches d'évaluation s'articulent ainsi potentiellement à l'enjeu incontournable d'animation des cités visant l'appropriation du projet et la mobilisation de toutes et tous. En associant les acteur·rices du territoire agissant avec les publics ou au niveau institutionnel, évaluer contribue à soutenir les logiques d'alliance au sens de Benjamin Moignard et de Benjamin Denecheau. Reste qu'il est nécessaire que les enseignements et les préconisations issus de ces démarches soient pris en compte par les pilotes et par les différentes institutions au risque de nourrir du désengagement et de la démobilisation. Cela implique de trouver un équilibre en termes de pilotage entre ce que le territoire éducatif produit (pilotage par l'évaluation participative), et ce que les institutions portent de manière plus descendante.

### 3.3 L'évaluation comme espace d'échange et de coopération entre cités

L'évaluation peut également constituer un espace permettant le rapprochement entre cités éducatives. La notion de coopération s'applique moins fortement ici, car il ne s'agit pas de faire œuvre commune, mais plutôt de mutualiser les réflexions, réassurer les acteur·rice·s, et plus spécifiquement ici les copilotes, autour d'un objet commun.



L'évaluation peut également constituer un espace permettant le rapprochement entre cités éducatives. La notion de coopération s'applique moins fortement ici, car il ne s'agit pas de faire œuvre commune, mais plutôt de mutualiser les réflexions, réassurer les acteur·rice·s, et plus spécifiquement ici les copilotes, autour d'un objet commun.

Par exemple, le partenariat entre la Métropole de Lyon, les cités éducatives du territoire, l'Etat et l'agence d'urbanisme de l'aire métropolitaine lyonnaise est l'occasion de rassembler un large panel d'acteur·rice·s autour d'un séminaire annuel dédié à l'évaluation. L'idée ici est d'assurer le suivi d'une quinzaine d'indicateurs dans la durée afin d'effectuer des comparaisons dans le temps et nourrir l'analyse des actions des cités sous l'angle de l'impact.

Les travaux déjà évoqués dans les Yvelines et le Val d'Oise s'inscrivent dans des réalités similaires. Les troïkas bénéficient ainsi d'espaces permettant de croiser leurs réflexions et d'être en posture de réflexivité par rapport à leurs organisations et pratiques. Comme évoqué précédemment, dans ces deux démarches, la coopération et la notion d'alliance - et ce qu'elles interrogent en matière de gouvernance, de professionnalité et de modalité d'intervention - sont au cœur des échanges. Ainsi, plus que les actions, c'est la manière de « faire cité » qui est au cœur des réflexions menées avec un portage commun - dans les deux cas - entre la préfecture et la direction académique. Ces rapprochements entre troïkas sont souvent perçus comme précieux tant pour le contenu proposé que pour la dimension réseau.

# Fiche n°3

## Cités éducatives et déploiement des compétences psychosociales

Le renforcement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes est aujourd'hui vivement encouragé et fait l'objet d'une circulaire interministérielle pour une stratégie nationale multisectorielle[1].

La dynamique coopérative portée par les cités éducatives apparaît comme une opportunité de mettre à disposition des outils en vue de renforcer les compétences psychosociales.

La présente contribution propose un retour sur les expérimentations menées dans 8 cités éducatives pour identifier, à la lumière du référentiel publié par Santé Publique France sur ce sujet, les facteurs de réussite réunis mais aussi les défis encore à relever en termes de diffusion des connaissances et d'adaptation des pratiques.

Les ressources identifiées au cours de la rédaction ont également été réunies à la fin de cette fiche.

## Plan

### Introduction

1. Cités éducatives et appropriation du développement des compétences psychosociales
2. De l'expérimentation ciblée à la structuration d'un parcours auprès d'un public étendu, les défis à relever
3. Perspectives d'intégration des démarches CPS des cités éducatives dans la stratégie nationale

### Annexes :

Annexe 1 : Ressources en lien avec la publication

Annexe 2 : Liste des principaux outils et programmes mentionnés dans le référentiel de Santé publique France

---

[1] [Stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes - 2022-2037](#)

# Introduction

Cette fiche reprend des éléments de définition sur les compétences psychosociales et facteurs de réussite des programmes issus du référentiel de Santé publique France.

Les premiers travaux de prévention par le renforcement des compétences psychosociales (CPS) se sont développés dans les pays anglo-saxons dans les années 1970 et ont été introduits en France dans les années 1990. A partir des années 2000, les CPS apparaissent progressivement dans les recommandations nationales (expertises collectives de l'INSERM). Les synthèses de littérature scientifique produites visent à diffuser la connaissance des méthodes efficaces et des programmes CPS validés à adapter pour la France. Elles invitent alors à un développement volontariste d'une politique scientifique et structurée en matière de prévention et d'éducation à la santé pour répondre aux besoins des acteurs (formation, aides méthodologiques aux actions, évaluation, mise à disposition d'outils).

Le référentiel publié en février 2022 par Santé publique France vise la synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques sur les compétences psychosociales pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Il existe en effet une pluralité de termes et de cadres théoriques pour appréhender la notion de compétences psychosociales qui nécessitent aujourd'hui une clarification pour une définition commune. En 2015, Jacques Fortin définissait ainsi les compétences psychosociales comme :

*« des outils d'adaptation cognitive, émotionnelle et comportementale permettant à un individu de faire face aux situations de la vie en respectant les autres et en collaborant avec eux ».*

Cette définition a été actualisée dans le référentiel de Santé publique France pour tenir compte des dernières avancées dans les neurosciences.



## DÉFINITION

Les CPS constituent un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir (empowerment), de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives.

Sur la base de cette définition, 9 CPS générales (comprenant 21 CPS spécifiques) sont ainsi identifiées[2] relevant de trois registres : les compétences émotionnelles, les compétences sociales et les compétences cognitives.

Compétences émotionnelles	Compétences sociales	Compétences cognitives
<p>Avoir conscience de ses émotions et de son stress</p> <p>Réguler ses émotions</p> <p>Gérer son stress</p>	<p>Communiquer de façon constructive</p> <p>Développer des relations constructives</p> <p>Résoudre des difficultés</p>	<p>Avoir conscience de soi</p> <p>Capacité de maîtrise de soi</p> <p>Prendre des décisions constructives</p>

Source : Les compétences psychosociales un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021, Santé publique France, Février 2022

A partir des programmes CPS, identifiés comme probants, ont également été repérés des facteurs-clés d'efficacité communs dont la connaissance est une des conditions de réussite. Cette connaissance a permis aux professionnel·le·s des cités éducatives un transfert et une utilisation des connaissances scientifiques et expérientielles pour construire et mettre en œuvre une nouvelle intervention CPS adaptée à ces contraintes.

A partir des programmes probants, deux facteurs d'efficacité principaux ont été identifiés :

- une intervention structurée et focalisée d'une part,
- et une implantation de qualité d'autre part

Six facteurs complémentaires sont également répertoriés.

[2] Le détail des CPS spécifiques sont disponibles dans le tableau 1 du référentiel de Santé publique France en p.16.

Facteurs communs d'efficacité des interventions sur les compétences psychosociales efficaces [3]

FACTEURS COMMUNS	MODALITÉS OPÉRATIONNELLES
<p><b>FACTEUR PRINCIPAL 1</b> Une intervention structurée et focalisée (pratique CPS SAFE)</p>	<p><u>Pratique CPS séquencée</u> : les CPS sont développées grâce à un ensemble d'activités organisées et coordonnées.</p>
	<p><u>Pratique CPS active</u> : participation active des personnes (jeux de rôles/mises en situation/partages d'expériences).</p>
	<p><u>Pratique CPS focalisée</u> : une intervention focalisée sur les CPS mentionnées dans la littérature scientifique.</p>
	<p><u>Pratique CPS explicite</u> : les CPS travaillées sont clairement explicitées et présentées aux participant·e·s.</p>
<p><b>FACTEUR PRINCIPAL 2</b> Une implantation de qualité</p>	<p>Les intervenants CPS reçoivent une formation de qualité leur permettant de maîtriser l'intervention CPS et les CPS enseignées.</p>
	<p>Les intervenants CPS bénéficient d'un accompagnement (supervision collective, entretiens individuels) durant toute la durée de l'intervention.</p>
	<p>La formation et l'accompagnement sont assurés par des professionnels qualifiés.</p>
	<p>Les intervenants CPS ainsi que les formateurs et accompagnateurs ont une bonne maîtrise des CPS.</p>
	<p>Une « équipe CPS » constituée de représentants de toutes les parties prenantes (intervenants CPS, formateurs, accompagnateurs, professionnels, parents, enfants, décideurs...) formée aux CPS a une fonction de « leader » et de plaidoyer.</p>

[3] Pour en savoir plus voir annexe 2 : Liste des principaux outils et programmes mentionnés dans le référentiel de Santé Publique France

FACTEURS COMMUNS	MODALITÉS OPÉRATIONNELLES
<p>FACTEUR COMPLÉMENTAIRE 1</p> <p>Le contenu des ateliers CPS est fondé sur les connaissances scientifiques</p>	<p>Les principales CPS cognitives, émotionnelles et sociales (mentionnées dans la littérature scientifique actuelle) sont travaillées.</p>
	<p>Les connaissances théoriques transmises lors des ateliers sont fondées scientifiquement.</p>
	<p>Les activités CPS proposées sont issues des programmes CPS probants et/ou des pratiques expérientielles CPS prometteuses.</p>
<p>FACTEUR COMPLÉMENTAIRE 2</p> <p>Les ateliers CPS sont intensifs et s'inscrivent dans la durée</p>	<p>Les ateliers CPS sont d'environ 1 heure pour les enfants (et 2 heures pour les parents).</p>
	<p>Le cycle d'ateliers est de plusieurs heures par an (tendre vers au moins 10 h par an).</p>
	<p>Des sessions de renforcement (« booster ») sont réalisées après la fin du cycle d'ateliers.</p>
	<p>L'intervention CPS est pluriannuelle.</p>
	<p>L'intervention CPS commence dès la petite enfance (avant 6 ans).</p>
<p>FACTEUR COMPLÉMENTAIRE 3</p> <p>L'intervention CPS s'appuie sur plusieurs supports</p>	<p>Un guide d'animation pour les intervenants permet de réaliser les ateliers CPS.</p>
	<p>Un livret pour les bénéficiaires (enfants, parents...) permet de renforcer leurs CPS.</p>
	<p>Un manuel d'implantation permet de mettre en œuvre l'intervention CPS.</p>

FACTEURS COMMUNS	MODALITÉS OPÉRATIONNELLES
<p data-bbox="172 414 432 477">FACTEUR COMPLÉMENTAIRE 4</p> <p data-bbox="177 526 432 678">Les ateliers CPS utilisent une pédagogie positive et expérientielle</p>	<p data-bbox="499 336 1430 448">Un temps important est consacré aux activités pratiques et expérientielles (jeux de rôle, partage d'expérience, observation...) au cours de chaque atelier CPS</p>
	<p data-bbox="547 510 1382 622">L'animation des ateliers CPS s'appuie sur la « communication positive », l' « empowerment » et la valorisation des comportements et ressources personnelles</p>
	<p data-bbox="507 689 1422 757">Les intervenants CPS mettent en œuvre les CPS et ont une fonction de modèle</p>
<p data-bbox="172 936 432 999">FACTEUR COMPLÉMENTAIRE 5</p> <p data-bbox="177 1048 432 1200">Des pratiques CPS informelles sont mises en œuvre au quotidien</p>	<p data-bbox="499 824 1430 891">Des pratiques CPS ont lieu au cours de la journée (dans la classe, sur les temps péri et extrascolaire, à la maison...)</p>
	<p data-bbox="523 1014 1406 1081">Les CPS des enfants sont travaillées dans le cadre des disciplines scolaires</p>
	<p data-bbox="507 1160 1422 1317">Les CPS des adultes en position d'éducation (enseignants, professionnels, parents...) sont renforcées (par des formations, des accompagnements, des échanges de pratique, autres interventions expérientielles...)</p>
<p data-bbox="172 1518 432 1581">FACTEUR COMPLÉMENTAIRE 6</p> <p data-bbox="177 1630 432 1697">Un environnement éducatif soutenant</p>	<p data-bbox="523 1379 1406 1536">L'ensemble des professionnels du milieu d'implantation (enseignants, personnels administratifs, personnels de santé scolaire, personnels périscolaires...) sont associés à l'intervention CPS.</p>
	<p data-bbox="547 1592 1382 1659">Les parents sont associés aux interventions CPS destinées aux enfants</p>
	<p data-bbox="507 1731 1430 1843">Le climat scolaire (éducatif) est positif (pédagogie positive, attitudes encourageantes, soutenantes et chaleureuses, sécurité physique et psychologique, coopération, auto-évaluations...)</p>

Source : Les compétences psychosociales un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisée en 2021, Santé publique France - Février 2022, p. 29



Il est à noter que la synthèse de littérature et le référentiel proposés aujourd’hui par Santé publique France n’avaient pas encore vu le jour au moment des premières expérimentations sur les CPS menées dans les cités éducatives et pourront à l’avenir nourrir les nouveaux projets.

## Méthode et réseaux d’animation investigués

La réalisation de cette contribution s’est appuyée notamment sur les échanges et analyses du groupe pilote santé des cités éducatives, un entretien avec les membres de la FNES (Fédération nationale d’éducation et de promotion de la santé) et de la direction générale de l’enseignement scolaire - en charge de l’animation du groupe pilote - de lectures documentaires ainsi que de l’analyse croisée d’entretiens menés avec 8 cités éducatives : Arras et Valenciennes (Hauts-de-France), Cergy-Pontoise, Villiers-le-Bel (Val-d’Oise), Gennevilliers (Hauts-de-Seine), Elbeuf, Le Havre (Seine-Maritime), Marseille (Bouches du Rhône) identifiées comme des territoires ayant investi la thématique des compétences psychosociales.

A partir des expériences locales, il a été observé comment la démarche des cités éducatives offre un terrain d’apprentissage de la mise en œuvre des CPS. Parallèlement, le référentiel proposé par Santé publique France et l’instruction interministérielle pour une stratégie nationale de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes donnent des éléments de réponses aux difficultés relevées.

## 1. Cités éducatives et appropriation du développement des compétences psychosociales

Le premier besoin identifié par les acteur·rice·s est celui d’une réponse à la souffrance psychologique provoquée ou accentuée par la crise sanitaire et les situations de confinement. Ils ont été à l’origine d’une prise de conscience collective et d’un sentiment d’urgence qui ont eu pour effet une promotion sur le terrain du renforcement des compétences psychosociales. Ainsi, les acteur·rice·s interviewé·e·s font systématiquement référence à la crise sanitaire et aux problématiques de santé mentale chez les enfants et jeunes (crise de stress chez les élèves, perte de la confiance en soi, perte de cadre structurant).



Sur la cité éducative de Cergy, le contrat local de santé a ainsi identifié une problématique de santé mentale avec les étudiant·e·s et un travail a été engagé avec l'université CY (Cergy Paris Université) pour former des ambassadeur·rice·s de premiers secours en santé mentale avec un service de santé étudiant pendant la crise sanitaire. De même les échanges avec les partenaires du programme de réussite éducative (PRE) et notamment au sein des comités d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE) ont fait remonter des situations de jeunes touchés par des vagues de stress suite au confinement, à la crise sanitaire et à la réforme du baccalauréat. Sont également mentionnés dans les entretiens des objectifs de lutte contre le harcèlement scolaire ou d'amélioration générale du climat scolaire.

En fait, les compétences psychosociales ont souvent été repérées comme une réponse face à un manque de professionnel·le·s de soin en santé mentale (psychologues notamment), les coûts élevés d'une éventuelle prise en charge auprès d'un·e praticien·ne libéral·e ou la complexité des modalités du dispositif « Mon Parcours Psy » (prise en charge par l'Assurance Maladie de 8 séances auprès d'un psychologue).

Certaines cités éducatives ont également mobilisé les CPS afin de répondre aux besoins d'appui à la parentalité notamment sur l'acquisition du langage chez les tout-petits et les usages du numérique. Elles sont également travaillées sur le versant insertion professionnelle avec des visées d'émancipation et de prise de confiance en soi chez les plus de 16 ans.

Si le renforcement des CPS - qui relève d'une démarche de prévention et de promotion de la santé - ne peut répondre à des besoins identifiés du côté du soin, il constitue un investissement fondamental identifié par les cités éducatives interrogées. Son impact est positif sur le bien-être, la résilience, la réussite scolaire mais aussi sur l'augmentation de la capacité de participation des personnes à la société. Il concourt ainsi à la réduction des inégalités sociales de santé au profit des enfants et jeunes de la cité éducative.

La présence au sein de la cité éducative de professionnel·le·s expert·e·s, déjà formé·e·s ou sensibilisé·e·s en prévention, promotion de la santé et/ou sur les compétences psychosociales influe fortement sur l'identification de ces dernières comme réponse aux besoins remontés du terrain. Ainsi un inspecteur·rice de l'Éducation nationale sensibilisé·e, ou la présence d'un atelier santé ville, d'un contrat local de santé ou d'un conseil local de santé mentale sont souvent mentionnés comme des incitateurs sur ce sujet.

L'expérience des cités éducatives du Havre Seine Métropole montre que la mobilisation de l'ARS ou de la collectivité sur le déploiement des compétences psychosociales, via les contrats locaux de santé, atelier santé ville (ASV) et/ou contrat local de santé mentale (CLSM), constituent des vecteurs d'une intensification ou d'une adaptation des actions et programmes en direction des quartiers.

Au-delà du diagnostic des besoins et de l'identification des CPS, l'appropriation de définitions communes sur la santé, la santé mentale et les compétences psychosociales à l'ensemble des acteur·rice·s mobilisé·e·s constitue une étape nécessaire.

## 1.1 Santé, santé mentale et compétences psychosociales : un temps d'appropriation partagé nécessaire aux acteur·rice·s de la cité éducative

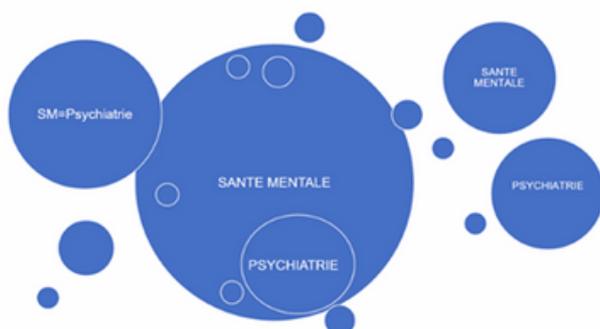
Avant même de s'assurer d'avoir une définition et une compréhension commune de ce que sont les compétences psychosociales et de ce à quoi elles peuvent répondre, l'ensemble des professionnel·le·s affirment qu'il est nécessaire en amont de s'accorder sur ce que l'on entend par les notions de santé et de santé mentale.

La santé mentale est une composante essentielle de la santé globale des individu·e·s aussi importante que la santé physique comme le rappelle la définition de la santé proposée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) :

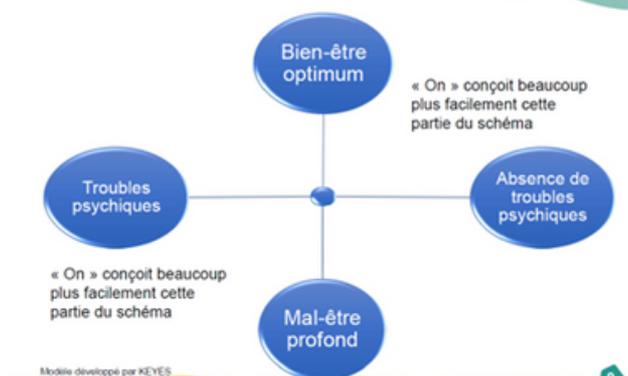
*« la santé est un état de bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ».*

Or des visions différentes de la santé mentale, selon les personnes et cadres professionnels, coexistent : certaines visions sont centrées sur les soins en psychiatrie, d'autres sont beaucoup plus globales et intègrent l'ensemble des facteurs qui impactent le bien-être psychique de tout à chacun (liens sociaux, cadre de vie...)

### Les 3 visions de la santé mentale et de la psychiatrie



### Continuum de la santé mentale



Source : présentation de Sophie Arfeuillère, Psycom- Groupe pilote santé des cités éducatives 24 novembre 2022

## 1.2 Un diagnostic porté par les ateliers santé ville, contrats locaux de santé ou conseils locaux de santé mentale, levier pour le développement des compétences psychosociales

Un travail resserré avec les ASV et CLS est souvent mentionné. Ce sont des acteur·rice·s clés pour la remontée de besoins et le partage d'éléments de diagnostic sur les besoins de santé[4]. Ces deux dispositifs de coordination santé, l'un relevant plus spécifiquement de la politique de la ville, l'autre côté s'inscrivant dans le droit commun, permettent de mobiliser les collectivités locales et l'Agence régionale de santé. Les ASV et CLS peuvent ainsi rassembler les éléments de diagnostics déjà travaillés (via par exemple des travaux menés avec les observatoires régionaux de santé (ORS), des éléments travaillés par les ARS, des remontées de besoins des professionnel·le·s du territoire, etc.). Ils peuvent alors faciliter le partage de ces éléments entre partenaires de la santé et de l'éducation ; le diagnostic partagé étant vecteur de mobilisation collective.

L'existence antérieure d'un partenariat solide entre professionnel·le·s de l'éducation et de la santé avec des instances collaboratives et une coordination éprouvée (contrat local de santé, contrat local de santé mentale, atelier santé ville, coopérative d'acteur·rice·s santé des jeunes, centre municipal de santé, comité départemental de coordination des actions d'éducation à la santé et à la sexualité) constitue un atout. La cité éducative d'Evry-Courcouronnes (Essonne, 91) a considéré l'existence d'un diagnostic partagé, dans le cadre de la mise en place du projet de renforcement des CPS "CaPableS"[5], comme un facteur de mise en cohérence dans les interventions.

Les ASV et CLS peuvent également faire lien pour la mobilisation d'expertise des instances régionales de prévention et de promotion de la santé (IREPS) sur les CPS en faveur des acteur·rice·s (formation et accompagnement méthodologique) dans le choix et la mise en œuvre territoriale des actions (identification d'acteur·rice·s ressources notamment).

Ainsi, au Havre, une formation de la coordonnatrice de l'ASV par son instance régionale de prévention et de promotion de la santé, Promotion Santé Normandie, lui a permis par la suite de sensibiliser les acteur·rice·s de la cité éducative aux CPS.

Un travail resserré entre coordonnateur·rice·s de la cité éducative/du contrat local de santé/de l'atelier santé ville et/ou du contrat local de santé mentale selon les configurations territoriales existantes permet un partage des diagnostics locaux des besoins et des ressources disponibles sur les CPS.

[4] Le contrat local de santé mentale également bien entendu quand il y en a un sur le territoire de la cité.

[5] En savoir plus sur le projet CaPableS en consultant la [fiche retex 11 - cité éducative et santé mentale : de la coopération interdisciplinaire à l'innovation](#), disponible sur Cosoter

La santé mentale est une affaire d'équilibre. Elle correspond à l'état psychologique ou émotionnel d'un.e individu.e à un moment donné. Cet équilibre peut être rompu mais aussi rétabli grâce à des ressources mobilisables dans son environnement ou en soi-même. La santé mentale se consolide ou se détériore donc en fonction de nombreux facteurs propres à la personne mais aussi liés à la société et à l'environnement dans lequel évolue l'individu.e. L'utilisation du kit pédagogique Cosmos mental® proposé par Psychom peut permettre de diffuser de manière simple une information sur ces nombreux facteurs.

Les professionnel·le·s rencontré·e·s occupent des postes diversifiés (chef·fe de projet opérationnel de la cité éducative, référent·e CLS, coordonnateur.rice ASV, chef·fe de secteur promotion de la santé de l'EPCI ou encore chef·fe d'établissement) et sont originaires d'institutions variées. Si l'ensemble des personnes interrogées était sensibilisé à la notion des compétences psychosociales, via des temps de formation ou la participation à des séminaires, elles soulèveraient la complexité du concept et alerteraient sur le risque de confusion amenant à tout considérer comme compétences psychosociales.

La bonne connaissance des CPS et des facteurs d'efficacité des programmes d'interventions sont d'autant plus nécessaires que les actions développées dans les programmations des cités éducatives sont le plus souvent de nouvelles interventions CPS qui ne relèvent pas de programmes probants. Des actions non dédiées à l'origine au déploiement des CPS peuvent y contribuer, comme l'indique la cheffe de projet opérationnel de la ville de Cergy (95). Le travail sur les compétences psychosociales peut être efficace en dehors de la mise en œuvre de programmes probants par des interventions CPS adaptées aux ressources et contraintes des acteur·rice·s du territoire de la cité éducative. Cependant il faut alors veiller à une organisation et une coordination des activités proposées par les partenaires et surtout expliciter auprès des publics les CPS travaillées lors des interventions[6]. Cette explicitation passe par un premier temps incontournable de formation interacteur·rice·s avec un intervenant reconnu sur les CPS, temps initié au démarrage des projets sur l'ensemble des cités interrogées.

Ces temps de formation permettent de lever les réserves rencontrées chez des professionnel·le·s qui peuvent les considérer comme une notion à la mode et/ou comme un objet flou[7], de clarifier comment sont abordées les CPS selon les tranches d'âge et de distinguer la démarche de développement des CPS des outils utilisés pour les développer.

Selon les cités éducatives étudiées, différentes méthodes ont permis cette appropriation des CPS : des temps en petits groupes, privilégiant la souplesse, de façon répétée pour permettre à la fois d'identifier les besoins des équipes enseignantes et faciliter l'acquisition des apports (Gennevilliers 92) ou encore l'organisation d'un séminaire plus large regroupant plusieurs cités éducatives comme ce fut le cas dans les Bouches-du-Rhône.

[6] Facteur principal d'efficacité des interventions : une intervention structurée et focalisée. cf. tableau des facteurs d'efficacité des interventions sur les compétences psychosociales efficaces en p.2 de cette fiche

[7] Le référentiel pour le déploiement des compétences psychosociales auprès des enfants de Santé Publique France d'octobre 2022 fait également le même constat :

*« Il existe une pluralité de thèmes et de cadres théoriques pour appréhender les notions de compétences psychosociales. Ce foisonnement terminologique fait émerger un besoin de clarification, de théorisation et d'opérationnalisation » p.14*

Organisation d'un séminaire sur les compétences psychosociales en direction des cités éducatives des Bouches-du-Rhône :

Le CoDEPS 13 a organisé un séminaire autour des compétences psychosociales à destination des professionnel·le·s travaillant dans les cités éducatives des Bouches-du-Rhône, à la cité des associations de Marseille, le 6 décembre 2022.

Participation de 48 professionnel·le·s agissant sur les différents temps de l'enfant issu·e·s de l'Éducation nationale (conseiller·ère·s pédagogiques, directeur·rice·s d'écoles, coordonnateur·rice·s REP/REP+, enseignant·e·s), des collectivités (coordonnateur·rice·s ASV, coordonnateur·rice·s éducation, référent·e·s du PRE, etc.), des crèches, des associations et de centres sociaux.

#### Objectifs

- Faire découvrir les CPS et/ou actualiser ses connaissances autour des CPS
- Expérimenter le déroulement d'une séance autour du développement des CPS
- Échanger autour de ses pratiques/ses expériences
- Découvrir des ressources et outils autour du développement des CPS

Cette journée a été co-animée avec d'autres associations du département intervenant également sur les CPS (le planning familial 13, l'association + fort, l'association l'Oeil du loup). Ce qui a permis une meilleure interconnaissance pour les acteur·rice·s des cités éducatives qui ne les connaissaient pas encore.



Après un temps de plénière pour présenter les CPS et l'état des travaux sur leur développement en France, les programmes déjà mis en place dans le département ont été présentés avec un accès à des ressources pédagogiques et un stand d'outils pédagogiques.

Il a ensuite été proposé aux participant·e·s 3 ateliers pratiques (pédagogie active) parmi 7 proposés pour découvrir, expérimenter et renforcer les compétences psychosociales (climat scolaire, harcèlement, violence et CPS, développement de l'estime de soi, gestion des émotions et son stress, etc.).

Retour des participant·e·s sur le séminaire :

- Souhait de se former aux CPS et/ou de lancer des dynamiques pour monter des actions sur leur territoire (certains territoires ont déjà commencé).
- Souhait de renouveler le séminaire pour permettre à plus d'acteur·rice·s des cités d'y participer (limitation des inscriptions à 6 acteur·rice·s par cité).

Suite aux temps de sensibilisation et de formation, les cités interrogées ont le plus souvent mis en place une à deux actions dédiées dans leur programmation avec une volonté de mobiliser largement les acteur·rice·s. Certaines sont parvenues à la mise en place d'un programme d'interventions formalisé et structuré, à partir de dynamiques préexistantes.

La suite de cette contribution présente quelques exemples d'actions sur les CPS dans les cités éducatives.

### Le projet « CaPableS », le renforcement des compétences psychosociales par la formation à Evry-Courcouronnes

La cité éducative d'Evry-Courcouronnes s'est appuyée sur la dynamique existante (Contrat de Local de Santé 2018-2022), dont l'Education nationale et l'Agence régionale de santé (ARS) sont signataires. La question de la santé mentale est portée de façon transversale au sein de deux commissions de travail de la cité éducative. La participation de professionnel·le·s à la fois aux instances du CLS et de la cité permet de favoriser la coopération. Le projet CaPableS a ainsi pu être initié autour de trois volets : une sensibilisation des parents aux CPS, la formation des professionnel·le·s de l'Éducation nationale et du secteur socio-éducatif au renforcement des CPS pour un dernier volet constitué de 5 ateliers en demi-groupes à destination des élèves animés par les enseignant·e·s.

### cités éducatives du Havre - Déploiement du Programme « En santé à l'école Havre » grâce à l'impulsion de la Communauté urbaine Havre Seine Métropole

#### Contexte

La communauté urbaine du Havre Seine Métropole déploie chaque année, en partenariat avec l'Éducation nationale, le programme « Santé à l'école » dans les établissements volontaires de son territoire.

#### Objectifs

Promouvoir les comportements favorables à la santé par le développement des compétences psychosociales

Former et outiller les équipes éducatives du 1er degré pour :

- la mise en place d'actions renforçant les CPS dans leur classe ou établissement
- l'intégration du développement des CPS dans leur pratique quotidienne

#### Mise en oeuvre

Le projet « En santé à l'école » vise à favoriser l'expression des élèves pour les accompagner dans la gestion de leurs émotions, susciter la coopération et faciliter le bien vivre ensemble. Les enseignant·e·s des écoles volontaires et retenues suivent une formation de 3 heures et sont soutenus et accompagnés par les animateur·rice·s de la communauté urbaine du Havre Seine Métropole (4 interventions de 1h30) pour réaliser des activités sur les CPS avec leurs élèves. Un état des lieux est ainsi réalisé en septembre par les enseignant·e·s avec les élèves pour déterminer le profil de la classe et le parcours à développer.

Suite aux interventions des animateur·rice·s de la communauté urbaine, les enseignant·e·s peuvent s'appuyer sur le manuel du vivre ensemble pour poursuivre les activités au sein de leur classe en autonomie. Les CP et CE1 travaillent ainsi sur un parcours consacré à la gestion des émotions et à partir du CE2 le parcours intègre en plus du travail sur les émotions des activités relatives à l'estime de soi.

Le projet « En santé à l'école », mené sur 3 ans, a débuté en 2020-2021 et a évolué au fil de l'eau pour une adaptation continue selon le principe de la roue de Deming:

- Évolution de la formation des enseignant·e·s : passage d'une formation de 2h effectuée de façon bénévole par les enseignant·e·s volontaires à une formation de 2h intégrée au temps de formation des enseignant·e·s l'année suivante puis de 3h obligatoire intégrée au temps de formation des enseignant·e·s depuis 2022-2023.
- Passage d'une sélection des écoles par les inspecteur·trice·s de l'Education nationale en première année à un dossier de candidature par école l'année suivante : cette démarche volontaire facilite la mise en place du projet par son inscription dans le projet d'école impliquant à la fois directeur·rice·s et équipes enseignantes.
- Développement et adaptation des outils pour les enseignant·e·s : au départ mise en place d'un bullet journal<sup>[8]</sup> commun CE2/CM1/CM2 : difficulté des enseignant·e·s de s'emparer car calendrier rigide et activités très cadrées difficiles à adapter à leurs pratiques et progressions de classe. Le bullet journal a été remplacé par un manuel du vivre ensemble proposant des activités plus souples et des jeux de coopération ont été proposés. Le contenu du manuel a ensuite été spécifié par classe pour s'adapter au plus près des programmations avec un livre support par classe (un manuel du vivre ensemble pour les CP avec le livre Gaston et la licorne, un manuel pour les CE1 avec le livre Que d'émotions pour Simon, etc). Un manuel sur la gestion des conflits a également été proposé.

Un kit complet d'outils « clés en main » est ainsi mis à disposition : manuel de gestion des conflits, manuel du vivre ensemble, parcours émotions, outils d'évaluation et goodies que les enfants rapportent chez eux pour favoriser le dialogue avec les parents sur les activités.

Ce que la cité éducative apporte aux quartiers dans le cadre de ce projet :

- un renforcement de l'action en maternelle et au collège avec la formation de professionnel·le·s ;
- une implication plus large des acteur·rice·s en dehors de l'école (centres sociaux, associations sportives, etc.) et mise en place de café des parents et de formation sur les temps périscolaires et méridiens pour impliquer au maximum l'ensemble de la communauté éducative.

---

[8] Le bullet journal est un carnet de notes qui sert à organiser ses idées et ses activités.

### Les effets observés

La mesure quantifiée/objective de l'efficacité de l'action est difficile et fait l'objet d'un travail spécifique lors de la 3ème année de vie du projet. Cependant, les retours qualitatifs font état de :

- ambiance de l'école apaisée
- diminution des signalements et de l'absentéisme
- transmission des outils au sein des familles par les élèves
- meilleure gestion des émotions

Pistes évoquées pour le prolongement de l'action : réaliser une vidéo de témoignage d'enseignant·e·s pour faire de la transmission entre pairs via des enseignant·e·s ambassadeur·rice·s.

Consulter la présentation du dispositif en vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=UmxFhq6yGLI&t=1s>

## Cité éducative de Marseille : partenariat avec 3 acteur·rice·s identifiés du territoire

### Contexte

Lors de la concertation mise en place dans le cadre de la cité éducative, l'axe santé a rapidement été identifié comme prioritaire, notamment en raison d'un difficile accès aux professionnel·le·s de santé. Un groupe thématique santé a alors été monté en 2020, animé par l'ASV en raison de son expertise. Ont ainsi été identifiées 3 priorités:

- le repérage des troubles de l'apprentissage ;
- les compétences psychosociales ;
- le développement de l'accès au soin.

Un groupe technique dédié au CPS a alors vu le jour en 2021 avec l'association large des acteur·rice·s du territoire (infirmier·ère·s et psychologues de l'Education nationale, référent·e·s des programmes de réussite éducative, inspecteur·rice·s de l'Education nationale et animateur·rice·s des centres sociaux).

## Objectifs

Développer les compétences psychosociales pour :

- prévenir le harcèlement scolaire et les violences ;
- instaurer un climat serein dans les classes et les établissements ;
- agir sur le bien-être des enfants et des équipes.

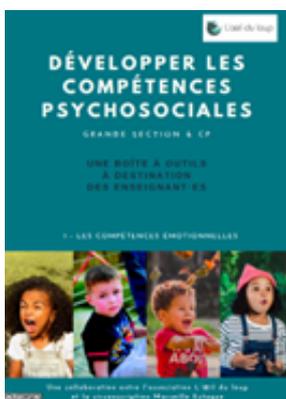
Former et toucher toutes les écoles et centres sociaux du territoire sur 3 ans.

## Mise en œuvre

Un partenariat a été noué avec deux structures spécialisées sur les CPS, le planning familial de Marseille qui déploie le programme probant du ProDAS depuis 2005, les associations Plus fort et L'œil du Loup afin de former les professionnel·le·s de la cité éducative et de promouvoir le développement des CPS auprès des parents. Ont ainsi été utilisés des outils et des activités au sein des centres sociaux, écoles et café des parents. A également été mise en place une formation de formateur·rice·s en interne à l'Education nationale.

## Le ProDAS, c'est quoi?

Le PROgramme de Développement Affectif et Social (PRoDAS) est un programme précoce de prévention et de promotion de la santé mentale qui vise à favoriser le bien-être et le vivre-ensemble en développant les compétences psychosociales des enfants (dès 4 ans) et des adolescent·e·s en milieu scolaire. Ce programme psycho-éducatif d'origine québécoise testé en milieu scolaire depuis plus de 60 ans est porté depuis 2005 en France par l'association Planning Familial. Le programme éducatif du ProDAS se compose d'interventions pratiques d'une durée de trente à quarante-cinq minutes (une à plusieurs fois par semaine) en établissement scolaire et s'inscrit dans l'axe de formation de la personne et du citoyen.ne du socle commun de connaissances, de compétences et de culture de l'Education nationale. Le ProDAS s'appuie sur un groupe de parole (outil du cercle magique) afin d'assurer une communication bienveillante entre les participant·e·s avec des règles définies. [En savoir plus sur le ProDAS](#)



Ce que la cité éducative apporte aux quartiers dans le cadre de ce projet

Le partenariat des cités éducatives de Marseille Nord, de l'équipe de circonscription Marseille Nord Estaque, de l'Education nationale et de l'association L'œil du Loup a permis la construction d'une "boîte à outils" à destination des enseignant·e·s de grande section de maternelle et de CP pour faciliter la mise en place d'activités de développement des CPS. Cette boîte à outils est mise à disposition sur le site de L'œil du Loup : <https://loeilduloup.fr/boite-a-outils-cps/>

Retours des participant·e·s :

Des retours très positifs des enseignant·e·s et un travail d'évaluation réalisé avec les outils du ProDAS en vue d'avoir des mesures d'impact.

### 1.3 Des vellités d'extension des démarches de renforcement des CPS suite aux retours positifs sur le terrain

Plusieurs cités éducatives se sont appuyées sur un groupe technique afin de travailler la question du développement des compétences psychosociales. Au sein de ces comités, les acteur·rice·s sont mobilisés largement afin de travailler main dans la main avec la communauté éducative en vue du bien-être et de la réussite de l'enfant. Le/la chargé·e de projet opérationnel veille à y intégrer le plus grand nombre de représentant·e·s, les professionnel·le·s et structures représentées variant selon les réalités locales.

- A Marseille, les infirmier·ère·s et les psychologues de l'Education nationale, les référent·e·s des programmes de réussite éducative, les inspecteur·rice·s d'académie, les animateur·rice·s des centres sociaux sont actif·ve·s.
- A Cergy, les services municipaux en charge de la réussite éducative, de la parentalité, de la jeunesse, de l'égalité et de l'intercommunalité via le CLSM ont été réunis pour la présentation de l'association Fond-A-Mental, spécialiste sur la santé mentale.
- A Valenciennes, les temps de travail intègrent également les médiateur·rice·s et les associations locales qui agissent sur des thématiques qui peuvent mobiliser les CPS.

S'ils sont unanimes pour dire que l'évaluation des actions doit être renforcée et formalisée, les professionnel·le·s semblent convaincu·e·s du bénéfice des actions menées sur les différents territoires. Ils soulignent les effets sur le passage du CM2 à la 6ème, le faible taux de récurrence des élèves exclus, des enfants suivis dans le CLAS qui sont plus coopératifs et qui s'expriment davantage...Les effets sont également positifs sur les parents et les professionnel·le·s dont les postures sont interrogées.

Les professionnel·le·s souhaitent donc poursuivre le déploiement des expérimentations et se projettent dans leurs extensions (territoriale, public touché et professionnels mobilisés). Les acteur·rice·s formé·e·s (directions d'écoles, de centres de loisirs) sont parfois convaincu·e·s par les retombées observées et ils se mobilisent pour l'essaimage du projet l'année scolaire suivante.

Ainsi lorsque l'expérimentation a commencé sur un territoire ou un établissement, une extension sur un autre est envisagée (plusieurs écoles, de l'école au collège, lycée, etc.). Si le développement des actions est ciblé au départ sur des tranches d'âges identifiées comme prioritaires en fonction des besoins remontés par les professionnel·le·s de la cité éducative, la plupart envisage également une extension à d'autres tranches d'âges (petite enfance avec un objectif de soutien à la parentalité pour associer les parents à la démarche et renforcer également leurs CPS ou encore 16-25 ans pour ceux qui ont débuté avec des enfants scolarisés en primaire). Les acteur·rice·s ont conscience de la nécessité de travailler les CPS dès le plus jeune âge pour un renforcement et une démarche de promotion de la santé efficace. Cela nécessite de mobiliser les parents pour le public préscolaire, ce qui pose alors la question des vecteurs possibles de leur engagement et la mobilisation des acteur·rice·s de l'insertion socioprofessionnelle pour les 16-25 ans.



Les associations sportives sont également identifiées comme des structures pertinentes à associer au regard du rôle qu'elles portent dans le parcours du public jeune, à la fois à travers l'accompagnement d'activités de loisirs et d'insertion socioprofessionnelle. Comme le souligne la cité éducative de Marseille, les associations sportives ont beaucoup de bénévoles, qui pourraient être sensibilisés au regard du travail qu'ils élaborent sur les émotions (ex: victoire et défaite sportive, persévérance, confiance en soi, etc.).

Dès lors que les extensions sont envisagées, se pose alors la question de la capacité dans le cadre de la démarche de la cité éducative à lever plusieurs freins et de la nécessaire mobilisation du droit commun.

## 2. De l'expérimentation ciblée à la structuration d'un parcours auprès d'un public étendu, les défis à relever

Les espaces partagés (groupe de travail ad hoc notamment) mis en place dans le cadre des cités éducatives ont été identifiés à la fois comme porteurs pour une sensibilisation partagée des acteur.trice.s sur les CPS, le déploiement de formations inter-acteur·rice·s, la réalisation de diagnostics partagés et potentiellement le développement d'une stratégie de structuration d'un parcours de renforcement des CPS.

Si un partage de réflexions et certaines formations sont parvenus à se mettre en place, de nombreux freins sont encore à lever pour une mise en œuvre d'un parcours de renforcement des CPS dans le cadre d'un partenariat élargi.

Dans cette partie, les défis constatés par les cités éducatives sont accompagnés des pistes qu'elles ont explorées pour y répondre ou celles qu'elles projettent. Sont également mises en regard les perspectives offertes par l'instruction interministérielle d'août 2022 sur la stratégie nationale de renforcement des CPS.

### 2.1 Des défis temporels : la mobilisation du temps des professionnel·le·s pour une formation...

Un des freins rencontrés est la disponibilité synchrone de professionnel·le·s issus d'institutions différentes pour l'organisation de formations communes.

## Pistes explorées et/ou envisagées par les cités éducatives

- Identification d'une journée par mois dans le planning des agent.e.s territoriaux pour permettre des formations sur le temps long.
- Inclusion d'heures de sensibilisation dans le parcours de formation des équipes enseignantes.
- Mise en place au sein de l'Education nationale d'une formation de formateur.rice.s pour les inspecteur.trice.s pédagogiques afin qu'ils puissent former les enseignant.e.s.
- Développement de formation de formateur.rice.s sur le principe des formations VRL (valeurs de la République et laïcité).
- Expansion de temps de formation sur la pause méridienne et sur les temps péri-scolaire.
- Mobilisation des chef-fe.s d'établissements via l'évaluation annuelle en intégrant l'objectif de développer des programmes CPS.
- Développement de formats de sensibilisation plus courts pour s'adapter aux contraintes des différents professionnel-le.s et permettre la mixité des publics.
- Formation prioritaire des enseignant.e.s des classes relais.
- Appui sur des écoles pilotes.

## Eléments de réponse possible identifiés dans l'instruction interministérielle pour une stratégie nationale de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes - 2022-2037

Déploiement d'un plan national de formation initiale et continue dans chaque secteur : "enseignants de l'Education nationale, équipes pédagogiques, agents jeunesse et sport, agents de la fonction publique territoriale intervenant en périscolaire, professionnels de la PJJ, ASE et PMI, conseillers en insertion professionnelle, acteurs de l'éducation populaire, éducateurs spécialisés, éducateurs sportifs, personnels des crèches et assistantes maternelles"[9].

[9] Cf. instruction interministérielle du 19 août 2022 relative à la stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes 2022-2037 p.3



Les problématiques rencontrées dans la mise en place de formations synchrones pourraient ainsi trouver une solution dans la formation initiale et continue des acteur·rice·s basée sur le cadre commun du référentiel établi par Santé publique France (définition des CPS, principaux programmes probants, caractéristiques des interventions efficaces).

Cette inscription, dans les plans de formation des professionnel·le·s, permettrait également d'y consacrer le temps nécessaire car force est de constater qu'en dépit des efforts déployés dans les cités éducatives, les temps de sensibilisation et de formation n'ont pas toujours été suffisants à l'appropriation des CPS.

Les enseignant·e·s, acteur·rice·s de première ligne, à impliquer fortement dans le renforcement des CPS, sont souvent mentionnés comme ayant peu de latitude pour se former. L'intégration de la formation sur le développement des CPS dans la formation initiale de ces derniers pourrait être une piste, au-delà des possibilités travaillées dans le cadre de la formation continue. Ainsi, dans les Bouches-du-Rhône, un groupe de travail de l'Education nationale dédié aux CPS a initié la mise en place d'une formation de formateur·rice·s de 2 ans à destination des conseiller·ère·s pédagogiques dans l'optique de former des enseignant·e·s.

Au-delà des temps de formation, sont rapportés la difficulté pour les enseignant·e·s d'inclure le renforcement des CPS dans les programmes scolaires ainsi que le besoin d'un accompagnement méthodologique pour faire vivre le projet dans la durée. Cet accompagnement méthodologique fait partie des critères d'efficacité pour le déploiement d'intervention CPS.

Le cadre commun offert par le référentiel de Santé publique France permettrait également de réduire le gap parfois important dans les connaissances des différent·e·s professionnel·le·s.

L'inscription de temps dédiés dans la formation initiale et continue des professionnel·le·s faciliterait également par la suite l'inscription de cette mission de renforcement des CPS au sein des postes des professionnel·le·s concerné·e·s.

## 2.2 ...mais aussi pour des temps de partage de l'information et de co-construction d'une stratégie

La participation aux espaces de réflexion et aux groupes de travail dédiés des partenaires désireux de contribuer au renforcement des compétences psychosociales nécessite également le dégagement de disponibilités communes. Les premières expérimentations se sont basées sur le volontariat et la disponibilité des professionnel·e·s, chef·fe de projet opérationnel mobilisant au mieux et au plus large, au regard du maillage territorial préexistant.

## Pistes explorées et/ou envisagées par les cités éducatives

- Constituer un groupe pilote dédié aux CPS.
- Développer le map mapping pour rendre compte et laisser trace des travaux.
- Saisir l'opportunité offerte par le mois de la rentrée pour mobiliser les enseignant·e·s et les familles.
- Développer des vidéos de témoignage de pairs à pairs (entre enseignant·e·s).
- Créer des « brigades » CPS ou des communautés d'acteur·rice·s.

La représentation sur ces temps collectifs de nombreuses institutions pour être effective doit être formalisée par la désignation de référent·e·s impliquant lesdites institutions.

## Éléments de réponse possible identifiés dans l'instruction interministérielle pour une stratégie nationale de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes - 2022-2037

Mise en place d'un comité de pilotage et d'un comité territorial départemental dédié associant l'ensemble des acteur·rice·s

## 2.3 Les parents, bénéficiaires et acteur·rice·s du renforcement des CPS

Aux côtés des professionnel·le·s, les parents sont un autre acteur incontournable dans le déploiement des CPS. Il s'agit de les mobiliser en tant que cibles et pour qu'ils accompagnent également la démarche développée auprès de leurs enfants. Cependant, la mobilisation des parents comme dans toutes actions et dispositifs d'action publique pose la question de la meilleure méthode pour les associer.

## Pistes explorées et/ou envisagées par les cités éducatives

- Développement d'actions et de partenariats avec des acteur·rice·s en lien avec les familles : maison des familles, maison des parents, centres sociaux, associations locales (cafés de parents), PMI, PRE, fédération de parents d'élèves, les actions portées dans le cadre de l'accompagnement local à la scolarité (CLAS)...
- Association à la démarche via des problématiques rencontrées par les parents au quotidien dans une logique d'appui et d'accompagnement par rapport aux questions qu'ils se posent (appui à la parentalité - sommeil, nutrition, accompagnement des devoirs, usage du numérique et prévention par rapport aux écrans) et en abordant les CPS sous un angle très concret.
- Mobilisation via la mise en place d'un budget participatif relié à un micro-projet prioritaire pour les parents.
- Duplication des ateliers réalisés auprès des enfants sur le temps scolaire avec les parents dans d'autres lieux (ex: centre social).
- Ouverture de l'établissement scolaire lors du mois de la rentrée.
- Mise en place de locaux dédiés pour des cafés de parents au sein des établissements scolaires.
- Développement de livrets "open badge" pour faire le lien entre l'école, les structures extra-scolaires et les familles.

## Éléments de réponse possible identifiés dans l'instruction interministérielle pour une stratégie nationale de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes - 2022-2037

Formation d'acteur·rice·s au contact des parents.

## 2.4 Une démarche évaluative à renforcer et à formaliser, notamment sur le volet opérationnalité de la mise en œuvre des interventions CPS

Au sein des cités éducatives, la démarche d'évaluation est prise en compte mais elle fait état de niveaux d'avancée variés et de méthodes multiples, allant de l'observation partagée à la mobilisation d'outils développés dans le cadre de programmes probants (ex: ProDAS à Marseille), en passant par la mise en place de questionnaires de satisfaction et de retour d'expérience. Pour autant, les professionnel·le·s interrogés affirment collectivement avoir conscience que les éléments ainsi produits ne permettent pas une évaluation aussi rigoureuse et scientifique qu'ils le souhaiteraient. On peut remarquer également qu'il est peu fait mention d'évaluation de la qualité de la mise en œuvre opérationnelle des interventions CPS au regard des critères d'efficacité reconnus.

### Pistes explorées et/ou envisagées par les cités éducatives

- Mise en place d'un observatoire co-construit avec les partenaires dans le cadre du Comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE).
- Des retours des bénéficiaires incluant également le point de vue de celles et ceux qui ont quitté le projet en cours de déploiement.
- Avis des professionnel·le·s sur l'évolution constatée.
- Mise en place de tests avant/après intervention sur les CPS.
- Répétition des évaluations, mise en place d'évaluations cycliques afin de noter les progressions.
- Appui sur les outils d'évaluation du programme probant PRODAS.

Au-delà des évaluations de l'impact des actions, les interventions mises en place doivent s'accompagner d'une évaluation au regard des facteurs communs d'efficacité reconnus. Il s'agit de compléter l'évaluation de l'atteinte d'objectifs spécifiques en termes de santé ou d'éducation par une évaluation de l'atteinte d'objectifs opérationnels concernant la mise en œuvre de l'intervention CPS. Cette structuration de l'évaluation est d'autant plus nécessaire qu'elle peut être le support pour un portage politique et une mobilisation institutionnelle et in fine des financements sans lesquels les souhaits de développement des démarches ne pourront être exaucés.

## Éléments de réponse possible identifiés dans l'instruction interministérielle pour une stratégie nationale de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes - 2022-2037

⇒ Outillage des acteurs par Santé Publique France avec l'aide de la FNES.

### 2.5 Un besoin de portage politique fort pour une extension de la démarche...

Le turnover de professionnel·le·s (cité éducative, établissement, partenaire) est identifié comme un élément ayant ralenti le projet. Ces mouvements peuvent entraîner des modifications dans l'ordre des priorités ou nécessiter une réappropriation des enjeux et des actions. Or, le déploiement des CPS repose sur des démarches de long terme. Pour permettre, dans la durée, une meilleure inclusion de cet objectif, indépendamment des professionnel·le·s en place, il est donc nécessaire qu'il soit très concrètement formalisé dans les politiques institutionnelles des acteur·rice·s à mobiliser.

#### Pistes explorées et/ou envisagées par les cités éducatives

- Formalisation de l'objectif de renforcement des CPS dans le CESCE.
- Formalisation de l'objectif de renforcement des CPS dans les projets d'établissements, projets des centres sociaux.
- Appui sur des programmes de l'Éducation nationale, notamment :
  1. le programme pHARe contre le harcèlement et le cyberharcèlement à l'école qui prévoit des heures d'apprentissage dont une partie consacrée au développement de compétences psychosociales,
  2. la démarche "École promotrice de santé" dont le 1er axe est l'éducation à la santé, fondée sur le développement des compétences psychosociales en lien avec les programmes d'enseignement et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.



## 2.6 ...apporté par la publication d'une instruction ?

Pour assurer une extension de la démarche de renforcement des CPS à l'ensemble des acteur·rice·s au contact des enfants, un changement d'échelle est nécessaire avec un engagement de l'ensemble des institutions parties prenantes via leurs ministères respectifs.

Ce portage fait déjà l'objet au plan national d'une instruction interministérielle depuis août 2022 engageant de façon multisectorielle les institutions dans un objectif visant à couvrir toute une génération, allant au-delà de la réduction des inégalités sociales de santé ou la prévention et promotion de la santé mentale en quartier prioritaire.

Celle-ci, tout comme le référentiel produit par Santé publique France, sont inégalement appropriés selon les acteur·rice·s et devront donc faire l'objet d'un accompagnement pour une bonne déclinaison territoriale.

## 3. Perspectives d'intégration des démarches CPS des cités Educatives dans la stratégie nationale

L'instruction interministérielle relative à la stratégie nationale de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes 2022-2037 prévoit la mise en place d'une coordination territoriale départementale autour de 3 institutions porteuses : l'ARS et ses délégations territoriales, les académies et leurs DSDEN et les conseils départementaux. Les référent·e·s désigné·e·s par ces 3 institutions auront pour charge d'organiser un comité territorial réunissant les principaux partenaires en lien avec les enfants et les jeunes avec notamment pour mission de procéder à un diagnostic territorial pour l'identification des plans d'actions partagés.



## 2.7 Association d'un·e référent·e politique de la ville au comité territorial pour une prise en compte optimisée des besoins et la construction d'une stratégie pour les enfants et jeunes des QPV

Dans la liste des principaux acteur·rice·s à associer au comité territorial sont mentionnés les CLS et CLSM et les services petite enfance des municipalités et intercommunalités. L'association des ateliers santé ville ou des chef·fe·s de projet opérationnel de la CE permettrait de s'assurer de la bonne prise en compte des éléments de diagnostics et des ressources existantes sur les quartiers politique de la ville ainsi que des actions et retours d'expériences travaillés dans le cadre des cités éducatives.

Cette association permettrait également de s'assurer d'une bonne diffusion de l'information par la suite au sein de la cité éducative et de la bonne appropriation des éléments travaillés au plan départemental.

Au plan local, la mise en place d'un groupe de travail dédié est l'occasion de mieux identifier ce qui est fait sur le territoire et de formaliser ainsi une offre de ressources territoriales pour le déploiement de parcours d'interventions CPS (repérage dans les pratiques, d'acteur·rice·s du tissu associatif notamment).

## 2.8 Une activité des cités éducatives sur les CPS à adapter en fonction du déploiement de la stratégie de la coordination territoriale

Lors des entretiens, ont été rapportées nombre d'actions de formation et de sensibilisation mises en place auprès des professionnel·le·s que ce soit pour les acteur·rice·s de l'Éducation nationale ou pour les personnel·le·s d'autres structures. Ces actions seraient à adapter en fonction du déploiement de la stratégie territoriale départementale. Ainsi, si des modifications sont faites dans le droit commun des institutions (formation du CNFPT, dans les Inspé, des travailleur.se.s sociaux, etc.), l'action de la cité éducative pourra alors se centrer sur certains aspects, dans une logique de réduction des inégalités sociales de santé (renforcement sur certaines classes d'âges, intensification des démarches de soutien et d'implication des parents, extension/diversification du panel de professionnel·le·s impliqué.e.s ou de bénévoles formés et mobilisés dans les projets, etc.).

Les retours d'expériences des cités éducatives font état d'une volonté de poursuivre les expérimentations de développement des CPS et de les étendre. La production de référentiels, d'outils structurants et la mise en place d'une stratégie interministérielle nationale constituent une opportunité qu'il faudra saisir. Leurs retours d'expériences, les freins et ressources identifiées pourront également enrichir les futurs comités territoriaux qui devront concrétiser la stratégie sur les territoires.

## Annexe

### Annexe 1 – Ressources en lien avec la publication

Dans l'attente des futurs outils développés par Santé publique France pour accompagner les acteurs et la mise en ligne finale en décembre 2023 du site internet Sirena-cps, site ressource national, porté par la Fédération nationale d'éducation et de promotion de la santé (Fnes), financé par la Caisse nationale d'assurance maladie (Cnam) dans le cadre du Fonds de lutte contre les addictions, nous vous proposons des ressources collectées au cours de la rédaction de la présente contribution.

### Référentiel et cadre réglementaire



Santé Publique France - Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021 - février 2022



Le Grand E, Simon J. cités éducatives et promotion de la santé mentale, retour sur le groupe pilote santé. Saint-Denis : Fédération nationale d'éducation et de promotion de la santé ; 2023. 22 p.

Circulaire de rentrée 2023 - Bulletin officiel n° 27 du 6 juillet 2023  
Une École qui instruit, émancipe et protège | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse



-> cite les CPS « Enfin, nous déployons à compter de cette rentrée un plan de formation destiné notamment à mieux travailler et développer les compétences psychosociales des élèves. Estime de soi et estime de l'autre sont en effet indissociables, et ces compétences, historiquement peu valorisées dans le système éducatif français, doivent désormais être renforcées. »

## Initier un dialogue/sensibiliser sur la santé mentale



Le Cosmos mental -Psycom

Kit pédagogique pour comprendre la santé mentale et ce qui l'influence. Ce kit comprend le clip Cosmos mental® et un mode d'emploi pour l'utiliser en contexte d'animation.

<https://www.psycom.org/agir/la-promotion-de-la-sante-mentale/kit-cosmos-mental/>



Les planches illustrées du Jardin du Dedans® - Psycom

Elles permettent de sensibiliser les enfants à la santé mentale et d'aider les adultes à aborder ces questions complexes avec eux.

<https://www.psycom.org/agir/la-promotion-de-la-sante-mentale/le-jardin-du-dedans/>

## Initier un dialogue/ se sensibiliser aux compétences psychosociales

### Que sont les compétences psychosociales ?

Réseau Canopé, Canotech, Parole d'expert. 2021. Vidéo, 05:28 mi

<https://www.codeps13.org/documentation/dossiers-thematiques-en-ligne/les-essentiels-a-lire-sur-les-cps>

<https://poleressources.promotionsantebretagne.fr/productions/10-minutes-sur-les-competences-psycho-sociales/#page-content>

<https://www.santepubliquefrance.fr/content/download/369676/3137316>

« Renforcer la résilience des élèves et leurs compétences psychosociales: quelles pratiques, quels défis ?»

Conférence en ligne de Christophe Marsollier, 27 mai 2020.

<https://www.youtube.com/watch?v=ExPO-iy2z-0>

### Dossier thématique de Promotion santé Ile de France

<https://www.promosante-idf.fr/dossier/cps>

3<sup>e</sup> édition du catalogue des outils de prévention sur les compétences psychosociales (CPS) proposé par l'Ireps Pays-de-la-Loire

[https://www.irepspdl.org/\\_docs/Fichier/2023/5-230308092913.pdf](https://www.irepspdl.org/_docs/Fichier/2023/5-230308092913.pdf)



## Sites dédiés aux CPS

- Le cartable des compétences psychosociales - Ireps Pays de la Loire  
<https://www.cartablecps.org/page-1-0-0.html>
- Boîte à outils compétences psychosociales - Ireps Nouvelle Aquitaine  
<https://sites.google.com/irepsna.org/laboiteaoutilscpsirepsna>
- Savoirs d'intervention - compétences psychosociales - Ireps Auvergne-Rhône Alpes  
[:https://www.savoirsdintervention.org/competences-psychosocial](https://www.savoirsdintervention.org/competences-psychosocial)
- SIRENA-cps, mise en ligne définitive disponible en décembre 2023 : <https://www.sirena-cps.fr/>

## Annexe 2 - Liste des principaux outils et programmes mentionnés dans le référentiel de Santé Publique France

### Public enfant

Nom de l'outil / programme	Lien d'accès
Cartable des CPS de l'Ireps Pays de Loire (et le programme en santé à l'école)	<a href="https://cartablecps.org/page-0-0-0.html">https://cartablecps.org/page-0-0-0.html</a>
Outils Scholavie	<a href="https://www.scholavie.fr/fr/pole-action/193/nous-outils">https://www.scholavie.fr/fr/pole-action/193/nous-outils</a>
Mieux ensemble dès l'école maternelle	J. Fortin. Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle. Hachette Éducation, 2001, 144 pages
Manuel de développement CPS (enfants et professionnels)	Lamboy B, Shankland R, Williamson M-O. (2021). Les compétences psychosociales - Manuel de développement. Belgique : De Boeck.
Renforcer les CPS à l'école élémentaire (Ireps ARA)	<a href="https://ireps-ara.org/portail/portail.asp?idz=1210">https://ireps-ara.org/portail/portail.asp?idz=1210</a>
Supports sur l'estime de soi et les compétences sociales (Québec)	<a href="https://www.chusj.org/fr/soins-services/E/Estime-de-soi">https://www.chusj.org/fr/soins-services/E/Estime-de-soi</a>
Step by Step (en anglais)	<a href="https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/step-by-step-sel-curricula">https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/step-by-step-sel-curricula</a>

## Public adolescent et jeunes

Nom de l'outil / programme	Lien d'accès
Programme Unplugged	<a href="https://cartablecps.org/page-0-0-0.html">https://cartablecps.org/page-0-0-0.html</a>
Outils Scholavie	<a href="https://scholavie.fr/outils-cps/">https://scholavie.fr/outils-cps/</a>
Outils vers le pacifique	<u>J. Fortin. Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle. Hachette Éducation, 2001, 144 pages</u>
Step by Step (en anglais)	<a href="https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/step-by-step-sel-curricula">https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/step-by-step-sel-curricula</a>

# Fiche n°4

## Les cités éducatives et les questions linguistiques

Cette contribution entend proposer une analyse transversale de la prise en compte des questions linguistiques par les cités éducatives. Au-delà de la compréhension des enjeux liés à l'illettrisme, au plurilinguisme, ou encore aux publics allophones, il s'agira également d'appréhender les approches des cités et de repérer des initiatives notables.

---

### Plan

#### Introduction

1. Démarche méthodologique
2. Les questions linguistiques: un sujet récurrent pour les cités éducatives
3. L'illettrisme : un sujet difficile à appréhender
4. Plurilinguisme : une approche différente selon les cités éducatives
5. Les enseignements principaux
6. Ressources



# Introduction

Aborder la question linguistique, c'est se confronter à de nombreux enjeux : langue française versus langues étrangères ; langue officielle versus langues régionales ; langues familiales versus langue de scolarisation. La question des langues n'est pas récente. Symbole d'une opposition de valeurs, dans un pays qui a fait de la langue française un élément de construction de son identité et de son unité, elle revient régulièrement dans les différents agendas politiques et socio-économiques.

Il n'est donc pas étonnant que ces sujets, qui donnent une grande place aux questions de transmission, de socialisation et d'éducation, soient aussi devenus un objet thématique dans le cadre des cités éducatives.

L'idée de départ d'aborder le sujet des insécurités langagières au sein du RNCRPV (réseau national des centres de ressources politique de la ville), est née de l'expérience du CRPV de Martinique avec la cité éducative "Quartiers Ouest" de Fort-de-France. En effet, l'ensemble des diagnostics réalisés par la Ville et l'Académie faisaient de "l'illettrisme" et de l'accompagnement des publics allophones, les sujets prioritaires.

Pourtant, malgré ces résultats et une volonté collective et institutionnelle forte de travailler sur ces sujets, les programmations de la cité éducative de Fort-de-France n'ont, au final, pas pu refléter les ambitions initiales.

C'est en partant de ce constat que nous avons étendu nos investigations à l'ensemble du territoire français, en partant de l'analyse des programmations des cités labellisées depuis 2019.

L'idée étant, par cette observation et en valorisant des démarches pouvant être inspirantes, de tenter de tirer des enseignements pouvant aider les responsables des cités éducatives à mettre en place des réponses adaptées à leurs territoires.

Le travail sur les questions linguistiques impliquant de nombreuses ramifications, il semble important et nécessaire de clarifier la définition de certains concepts, afin de partir d'une référence partagée.

Nous recourons à la notion d'insécurités langagières pour désigner toutes les :  
« *difficultés des locuteurs ou des scripteurs à gérer de façon efficace les interactions verbales ou écrites dans lesquelles ils sont engagés* »[1].

---

[1] ADAMI, H. , ANDRE, V. (2014) : Les processus de sécurisation langagière des adultes : Parcours sociaux et cursus d'apprentissage. Revue française de linguistique appliquée, 19, 71-83.



Cela permet de couvrir plusieurs notions, qui ne renvoient pas toujours aux mêmes types de publics.

Ainsi, la notion d'analphabétisme - qui ne sera pas spécifiquement discutée dans cette fiche - désigne des personnes qui n'ont jamais été scolarisées.

Elle se distingue de celle d'illettrisme, qui désigne :

*« des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. »[2].*

Il convient d'attirer l'attention sur le fait que les démarches d'accompagnement de personnes nouvellement arrivées sur le territoire français et qui n'en parlent pas la langue officielle, désignées sous l'appellation de "publics allophones", sont souvent associées, sans doute à tort, aux questions d'illettrisme.

L'accompagnement de ces publics participe, entre autres, du débat de la primauté de la langue française au détriment d'une approche reconnaissant les atouts du plurilinguisme. Ce terme désigne la capacité d'une personne à communiquer dans plusieurs langues - généralement dans trois langues ou plus.

Pour le modèle éducatif français, ce débat de la primauté de la langue française se pose également lorsqu'il doit naviguer entre le principe constitutionnel d'une seule langue officielle et la réalité du multilinguisme, c'est-à-dire de territoires sur lesquels coexistent plusieurs langues.

Par ailleurs, depuis plusieurs années est apparue la notion d'illectronisme ou d'illettrisme électronique. Selon l'INSEE, cette situation :

*« résulte de la difficulté, voire l'incapacité, à utiliser les appareils numériques et les outils informatiques, en raison d'un manque ou d'une absence totale de connaissances à propos de leur fonctionnement. ».*

Fort de ces précisions, l'objet de la contribution s'est développé autour d'une question simple : Quelle appréhension des questions linguistiques par les cités éducatives ?

Les objectifs sont :

- D'analyser les différentes questions que se sont posées les cités autour des langues ;
- De comprendre les approches et les objectifs poursuivis ;
- D'analyser l'apport du dispositif "cité éducative" dans les réponses apportées ;
- De repérer des initiatives remarquables et, par là, de favoriser leur essaimage.

Pour répondre à ces objectifs, la démarche adoptée s'est appuyée sur des méthodes différentes, et à notre sens complémentaires.

---

[2] Définition de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme : <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>



# 1. Démarche méthodologique

Cette contribution a été réalisée entre janvier et juin 2023, afin de pouvoir intégrer les premiers éléments de recueil des cités éducatives labellisées en 2022.

## Méthodes et outils

### L'appropriation documentaire

De nombreux documents ont permis d'appréhender le sujet et ont nourri l'analyse :

- Rapports nationaux et territoriaux sur les thématiques abordées ;
- Webinaires ; conférences ; actes de séminaires.

Plus spécifiquement pour les cités éducatives :

- Les bilans, les revues de projet et/ou les programmations d'une vingtaine de cités ;
- Des CERFA de demande de subvention et des bilans financiers de plus d'une cinquantaine de projets présentés dans le cadre des cités éducatives.

Par ailleurs, nous avons eu accès :

- À l'analyse du reporting/revue de projet réalisé par l'ANCT (Agence Nationale de la Cohésion des Territoires) ;
- A la liste des projets fournie par l'ANCT sur les thématiques de l'illettrisme et des publics allophones ou du plurilinguisme, ce qui nous a permis de réaliser une analyse statistique et une étude de contenu de textes, afin d'avoir une vue globale du déploiement de la thématique sur l'ensemble du territoire.

Cette fiche est donc d'abord fondée sur une analyse quantitative.

### Questionnaire

Un questionnaire a été envoyé aux centres de ressources politique de la ville, membres du réseau national (RNCRPV), afin d'identifier des actions pertinentes et les acteurs référents des cités éducatives en capacité d'apporter les informations nécessaires à l'analyse.

### Les entretiens

Nous avons fait le choix de mener peu d'entretiens semi-directifs, utilisés uniquement comme modalités ponctuelles d'approfondissement de la connaissance sur certains projets repérés. L'objectif n'était pas d'obtenir des matériaux d'étude comparative, mais de disposer des éléments d'approfondissement nuancés sur des actions ciblées.

## L'observation participante

Les CRPV ont accompagné à des niveaux différents le déploiement des cités éducatives sur l'ensemble du territoire, allant de la proposition de qualification et de méthode, à une implication similaire à une AMO (Assistance à maîtrise d'ouvrage), avec une présence très forte auprès des responsables sur des périodes longues.

Grâce à ce dernier modèle, il est possible d'obtenir des éléments d'analyse pertinents. Cependant, compte tenu de sa nécessaire limite aux territoires observés, cette méthode a été utilisée de façon secondaire et complémentaire.

## Les difficultés rencontrées

### 1. Le recueil des données

Il existe aujourd'hui 208 cités éducatives, qui sont, par essence, des entités autonomes avec une gouvernance locale. De ce fait, les documents définissant et guidant l'action des cités sont nombreux (diagnostics, dossiers de labellisations, protocoles d'évaluation, revues de projets... ) et difficilement accessibles.

### 2. La redéfinition du sujet

Le projet de contribution de départ portait sur la question des difficultés langagières en territoire multilingue.

Il s'agissait d'une analyse comparative entre des territoires marqués par une forte présence de leur langue régionale et ceux marqués par un plurilinguisme dû à la pratique de langues de France non territoriales, c'est-à-dire :

*« parlées par des citoyens français depuis assez longtemps pour faire partie du patrimoine culturel national, sans être langue officiel d'aucun Etat »* [3],

et/ou de langues étrangères.

L'hypothèse était que la question de la langue, notamment celle des insécurités langagières, se posait différemment sur les territoires multilingues. Cependant, très vite, il est apparu difficile de:

- Présélectionner des cités sur la base de ce critère spatio-linguistique, au vu de la rareté des données disponibles. De plus, cette modalité de sélection ne garantissant pas le déploiement d'actions sur ces sujets, sur les territoires présélectionnés.
- Conduire une analyse pertinente, en excluant tout un pan du sujet, ainsi qu'une partie du territoire.

---

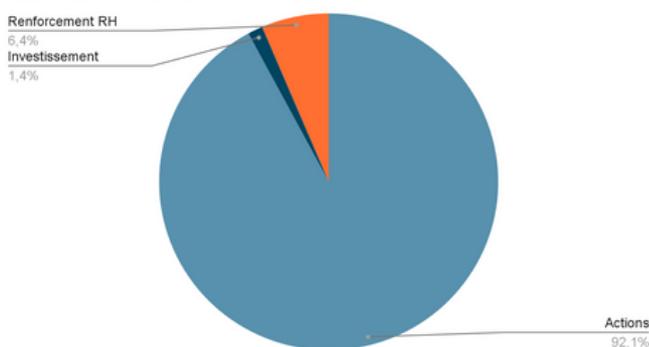
[3] Définition de la Délégation Générale à la langue française et aux langues de France - Référence 2016 - 2ème édition

## 2. Les questions linguistiques: un sujet récurrent pour les cités éducatives

Sur la base des remontées des revues de projet, 90 cités éducatives sur les 208 aujourd'hui labellisées, soit environ 43% des cités, ont conduit au moins un projet portant sur des thématiques linguistiques. Ce qui représente, sur les trois dernières années, 140 projets déposés, couvrant la majorité du territoire français (au moment de la rédaction, seuls 9 projets n'ont pu être réalisés, soit moins de 6,5% des projets).

### 2.1 Typologie des projets

Typologie des projets



Les projets financés sont en grande majorité des actions à destination du bénéficiaire final.

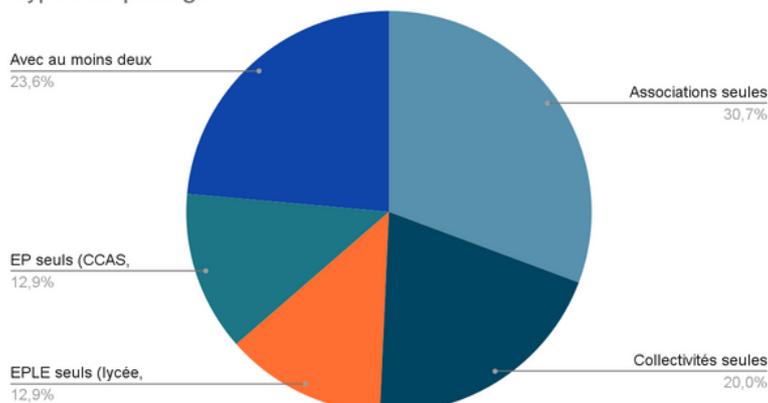
Dans quelques cités, il s'agissait de renforcer les ressources humaines de structures associatives, ou même, de programmes institutionnels comme celui du CASNAV (centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs).

Deux projets se distinguent, en s'étant focalisés sur l'achat de biens ou de matériels informatiques.

### 2.2 Types de porteurs

La cité éducative a pour ambition de favoriser la coordination entre les différentes actions, mais aussi de favoriser la collaboration entre les différent·e·s acteur·rice·s. Si la majorité des projets est portée de façon autonome par les opérateurs, on note que 23,6% sont portés de façon conjointe, par au moins deux types de porteurs différents : collectivités-associations ou collectivités-EPLE (Etablissement Public Local d'Enseignement) etc.

Types de portage



Cela laisse supposer que dans près d'un quart des cas, il y a eu une collaboration autour du projet et de ses objectifs. La cité éducative joue ainsi pleinement son rôle, en favorisant une convergence des intérêts et des moyens, pour apporter une solution à un problème identifié collectivement.

## 2.3 Les publics visés

### Les 16-25 ans : la cible ratée

Dans le périmètre de la cité éducative, sur les questions d'insécurité langagières, les 16-25 auraient pu représenter le public type, au vu :

- Des définitions, notamment celle de l'illettrisme, qui concerne les personnes sorties du système scolaire. Les réponses aux besoins de ce public devraient être prioritaires par rapport à celles portées aux autres publics cibles ;
- Des données inquiétantes des Journées Défense et Citoyenneté sur la maîtrise des compétences socles ;
- De la temporalité de leurs besoins imminents d'insertion et/ou de mise en activité.

Pourtant, si certains d'entre eux sont touchés par le biais d'actions en lycée ou d'actions parentalité touchant les jeunes parents, aucun projet ne semble spécifiquement s'attacher à atteindre cette tranche d'âge. Aussi, se pose la question de la capacité du dispositif à capter et à répondre aux besoins de ce public particulier.

### Les professionnel·le·s : des acteur·rice·s à outiller

6 projets uniquement s'adressent exclusivement aux professionnel·le·s (enseignant·e·s, communauté éducative, opérateur·rice·s... ) au travers d'interventions spécifiques, mais aussi par des approches inter-acteur·rice·s.

Il s'agit essentiellement d'actions de formation généralistes, orientées sur la thématique des publics allophones (5 actions sur 6) et de l'illettrisme, qui entendent sensibiliser les professionnel·le·s et les outiller, pour une meilleure :

- Connaissance des publics ;
- Identification des enjeux et défis de leur prise en charge ;
- Orientation des publics vers des solutions d'accompagnement ;
- Connaissance des projets et actions inspirants ;
- Capacité d'expérimentation de nouvelles pratiques ou démarches.

cité éducative	Montbéliard / Bethoncourt (labellisation 2019)
Région	Bourgogne – Franche-Comté
QPV concernés	Petite Hollande ; Champvallon
Nom du projet	Théâtre-Forum : lutte contre l'illettrisme
Objet	<p>Création et mise en jeu d'un théâtre-forum, afin de sensibiliser au repérage de personnes en situation d'illettrisme et à leur orientation vers des solutions de prise en charge et d'accompagnement.</p> <p>Le théâtre-forum est une méthode de théâtre interactive, fondée sur des saynètes qui permettent, par le biais de l'humour, de sensibiliser un public déterminé à un thème donné.</p> <p>Cet outil d'animation favorise, grâce à la participation de chacun·e, la parole et la conception collective de solutions alternatives aux problèmes posés.</p>

## Les familles : une cible prioritaire

Le public des familles est approché sous deux angles qui peuvent être complémentaires : celui de l'insertion, notamment pour les familles allophones, et celui de l'accompagnement scolaire des enfants.

En effet, l'insécurité langagière des parents peut engendrer une forme d'inégalité éducative. Elle est d'ailleurs bien identifiée comme un facteur de risque dans l'apprentissage des enfants. Ainsi, 43 projets visent les parents, seuls ou en relation avec leurs enfants, dont certains ont choisi de travailler spécifiquement sur l'autonomisation et le renforcement de la capacité des parents à contribuer favorablement à la scolarité de leurs enfants.

cité éducative	Douai / Waziers (labellisation 2021)
Région	Hauts-de-France
QPV concernés	Faubourg De Béthune ; Flers En Escrebieux Pont De La Deûle - Dorignies ; Frais Marais ; Notre Dame - La Clochette - Le Bivouac ; Résidence Gayant
Nom du projet	Séances d'orthophonie parents/enfants
Objet	<p>Projet visant les 3- 6 ans et leurs parents, dans le but de remettre les parents au cœur du parcours du développement du langage chez l'enfant.</p> <p>Réalisé en 3 séances par groupe de parents :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Séance 1 ne s'adressant qu'aux parents : formation sur le langage et son apprentissage, la communication, l'expression des pensées et le rôle que peut tenir le parent. Transmission d'outils à mettre en place à la maison.</li><li>• Séance 2 : temps parents/enfants autour du livre.</li><li>• Séance 3 : temps parents/enfants autour du jeu.</li></ul>

## 2.4 Les insécurités langagières, entrée principale

93,5% des projets proposés sont axés sur les questions liées à l'insécurité langagière (illettrisme et publics allophones).

Les difficultés langagières peuvent être extrêmement impactantes, notamment en termes d'insertion sociale et professionnelle des individus. En effet, cela peut se traduire par des difficultés à utiliser des biens et des services, à accéder aux soins, au logement, à l'information, à construire de nouvelles connaissances, à accéder à l'emploi, à faire face aux changements dans son entreprise, ou des difficultés à participer à la vie sociale et culturelle par exemple.

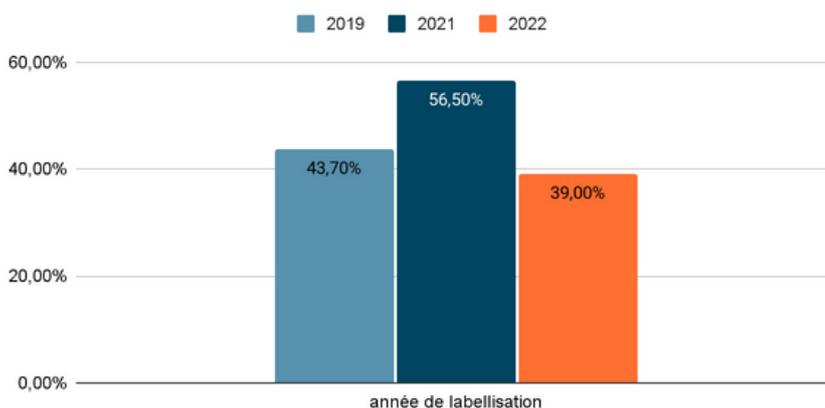
On observe un léger impact de l'année de labellisation sur la part des cités ayant traité ce sujet.

56% des cités labellisées en 2021 ont inscrit les questions d'insécurité langagières à leur agenda.

Cela peut s'expliquer par le fait qu'en 2020 et 2021, la crise sanitaire liée à la COVID-19, a mis en évidence, de façon soudaine et sans appel, la réalité de la situation des familles faisant face

à des difficultés langagières. Il est donc compréhensible que ces sujets aient pris une place plus importante pour les cités labellisées durant cette période et encore impactées par les conséquences de ces crises, sanitaire puis sociale : isolement de certaines familles, difficultés liées à la continuité éducative et à la dématérialisation accélérée des services publics, perte d'emploi etc.

Part CÉ ayant abordé les questions linguistiques/année de labellisation



## 2.5 Quelles méthodes d'apprentissage ?

### La recherche de l'innovation

Dans le cadre de l'apprentissage de la langue française, quel que soit le public (en situation d'illettrisme ou publics allophones), si certains projets s'appuient sur les méthodes pédagogiques classiques (classes, cours etc.), la majorité cherche l'innovation :

- En utilisant des outils différents, notamment ceux des Technologies de l'Information et de la Communication :

cité éducative : Laon - Labellisation : 2022

Région : Hauts-de-France

Nom du projet : 1.1.2 Webradio

Objet : Action visant les élèves allophones : recherche d'informations, rédaction de texte, développement de l'esprit critique, travail en équipe, maîtrise de soi, maîtrise de l'oral. À cela s'ajoutent toutes les compétences autour du numérique (captation, traitement, montage, diffusion).

- En s'appuyant sur des intervenant·e·s varié·e·s : professionnel·le·s (orthophonistes, bibliothécaires, éducatrices et éducateurs sportifs etc. ), animaux (chevaux), habitant·e·s, élèves :

cité éducative : Le Havre Sud - Labellisation : 2021

Région : Normandie

Nom du projet : Cirque

Objet : Ce projet s'appuie sur le cirque pour s'appropriier et articuler les différents langages de l'écrit, de l'oral et du corps. Les élèves de 6ème participant au projet, deviennent tuteurs des élèves de CP, qu'ils prennent en charge et accompagnent pour la mise en place de leurs projets.

- En s'appuyant sur des process et des méthodes éprouvés dans d'autres cadres et pour d'autres objectifs :

cité éducative : Miramas – Labellisation : 2021  
Région : Provence Alpes Côte d'Azur

Nom du projet : Scène ouverte (atelier d'écriture créative de chanson française avec deux volets : musique et éloquence)

Objet : chaque classe est associée à un artiste de la nouvelle scène, qui :

- fournit aux élèves et aux enseignants des ressources sur la chanson française.
- accompagne la classe lors d'ateliers de création et d'écriture.
- forme les élèves au spectacle vivant.

Puis enregistrement et concerts grâce à un partenariat avec les structures culturelles de Miramas.

- Ou encore, en passant par le jeu :

cité éducative : Nanterre – Labellisation : 2021  
Région : Ile-De-France – Hauts-de-Seine

Nom du projet : Jouer ensemble pour vivre ensemble

Objet : Utiliser les jeux de société dans les classes, pour apprendre en jouant. Avec les jeux adaptés, les élèves développent des compétences langagières (échanges verbaux, langage d'évocation, vocabulaire), de vivre ensemble (coopérer, respecter les règles etc.), de concentration, de stratégie etc.

## L'art comme moyen principal

Musique, écriture créative, poésie, contes etc... Dans le cadre de la lutte contre les insécurités langagières, l'expression artistique est l'outil principal dans 51% des projets. Comme cela est expliqué dans un des projets de la cité éducative de Behren-lès-Forbach, ce type de projets, tout en étant plus ou moins ludiques :

*« permet l'acquisition de savoirs d'ordre lexicaux, socioculturels, en apprenant des faits historiques ou sociaux, phonétiques, discursifs, (...) Ils favorisent la reconnaissance des sons et la capacité de repérer des mots-clés. ».*

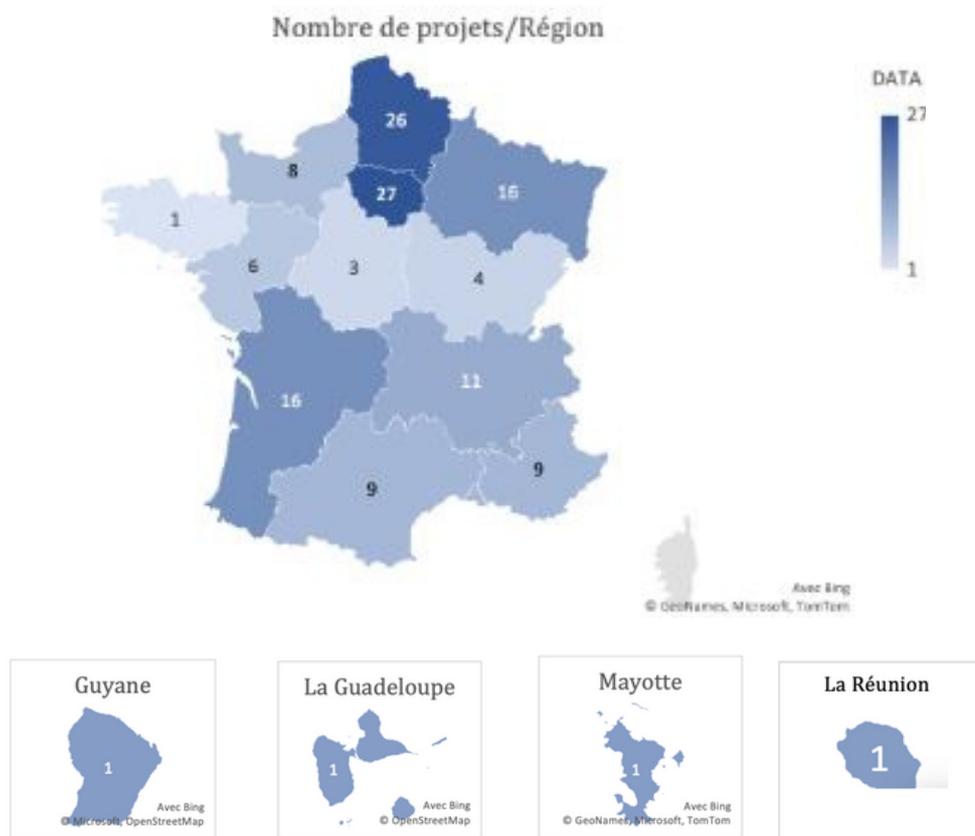
cité éducative	Behren-lès-Forbach (labellisation 2019)
Région	Grand Est
QPV concernés	La cité
Nom du projet	Les souffleurs de vers
Objet	<p>Projet visant les élèves de collèges et de lycées des classes de SEGPA et d'UPE2A, de 1ère, de 2ème année de CAP et d'ULIS.</p> <p>Il s'agit de développer la créativité des lycéens et des collégiens et d'encourager la lecture du poème comme pratique littéraire et culturelle. Un accompagnement à l'écriture de textes poétiques, puis un travail sur la mise en voix, la posture et la prise de parole en public, ont permis d'instaurer le lien entre l'oral et l'écriture.</p> <p>Par ailleurs, un accent est mis sur la coopération, grâce au travail collaboratif entre les classes des différents établissements, autour d'un projet commun pour le tournage d'une vidéo.</p>

## 2.6 Les territoires d'intervention

En se basant sur les tableaux des programmations issus des revues de projets, seules la Corse (2 cités éducatives), la Martinique (1 cité) et la Collectivité de Saint-Martin (1 cité), n'ont pas inscrit ces questions dans leurs programmations en tant que telle.

### Des projets sur l'ensemble du territoire français

Les projets se sont donc déployés sur la quasi-totalité du territoire français, de façon plus ou moins importante : l'Île-de-France et la région Hauts-de-France menant la marche, tandis que la Bretagne et les régions ultra-marines la ferment.



### L'Île-de-France - la région la plus prolifique mais...

Environ 20% "des adultes franciliens ont été élevés habituellement dans une langue étrangère"[4]. Si cela représente 10 points de plus que la moyenne nationale, cela n'implique pas systématiquement des difficultés langagières. La région connaît par ailleurs, un taux d'illettrisme largement inférieur à la moyenne nationale (4,5%).

De fait, malgré ses 50 cités, et bien que comptant le plus de projets - 27 - on note que seul 1/3 porte sur le public en situation d'illettrisme, et très peu visent les publics allophones en difficulté. La majorité des projets linguistiques de la région sont de l'ordre de la connaissance interculturelle plutôt que de la lutte contre les insécurités langagières.

Les départements de l'Essonne et de Seine-Saint-Denis apparaissent en tête, avec 6 projets chacun, tandis qu'aucun projet de ce type n'est recensé dans les cités éducatives des Yvelines.

[4] BURRICAND Carine, FILHON Alexandra, 2003, « La transmission et la pratique des langues étrangères en Ile de France », Île de France à la Page, n° 226, Insee, août.

## Les Hauts-de-France, un fort investissement sur le sujet de l'illettrisme

Avec 26 projets sur la thématique, le territoire des Hauts-de-France est la seconde région la plus mobilisée sur la thématique linguistique.

Cependant, là où en Île-de-France les projets illettrisme et prévention de l'illettrisme représentent à peine plus du tiers des projets linguistiques, ils constituent près de 70% des projets linguistiques des Hauts-de-France.

Cela fait sens, si on considère qu'elle est la région hexagonale la plus touchée, avec environ 11% de sa population concernée (données basées sur les données INSEE agglomérées des régions, pré-réforme 2015).

Cette réalité est confirmée par le fait que ces projets sont déployés par 16 cités éducatives différentes, sur les 32 que compte la région. Ce qui démontre, à la fois une conscience collective et une volonté partagée de faire face à la situation.

## Des territoires ultra-marins peu mobilisés

Les territoires ultra-marins engagés dans le dispositif sont tous des territoires multilingues. Ils sont, par ailleurs, plus touchés que la moyenne nationale en matière d'illettrisme : 13% en Martinique, 20% en Guyane, 22,6% à la Réunion, 25% en Guadeloupe, 33% à Mayotte (INSEE - Enquêtes IVQ - Années de référence variables de 2008 à 2013).

Pourtant, nous ne notons pas une mobilisation proportionnelle à la difficulté enregistrée dans les programmations des cités éducatives.

4 projets sur les 140 proposés et les 131 effectivement mis en œuvre en 3 ans, prennent place en territoire ultra-marin (Mayotte, la Réunion, Guadeloupe et Guyane), dont un permettant le renforcement en ressources humaines du RASED (Réseau d'Aides Spécialisée aux Élèves en Difficultés) de l'Éducation nationale.

Deux raisons sont principalement évoquées pour expliquer cette situation :

- "Un manque d'acteur·rice·s et de professionnel·le·s en capacité de répondre aux besoins en proximité", comme nous l'indiquait une ancienne Cheffe de pôle Solidarité de la DJSCS (Délégation régionale académique à la jeunesse, à l'engagement et aux sports) ;
- La nécessaire priorisation des problématiques, qui voit ces questions reléguées en second plan au vu de la présence de difficultés plus prégnantes (ex : problématique de la non scolarisation/déscolarisation à Mayotte) [5].

---

[5] Tanguy Mathon-Cécillon, Gilles Séraphin - Non-scolarisation et déscolarisation à Mayotte : Dénombrer et comprendre - Université Paris Nanterre/Cref/Efis.2023.☐hal-04183646☐

## 3. L'illettrisme : un sujet difficile à appréhender

La complexité de la prise en compte de l'illettrisme résulte également du fait que les données disponibles sont partielles et souvent anciennes.

Sur la base de l'enquête IVQ (Information de Vie Quotidienne) réalisée en 2011, la France compte officiellement 2,5 millions de personnes en situation d'illettrisme, soit environ 7% de sa population.

Cependant, selon le rapport de Christian Janin et Yves Hinnekint [6] - chargés d'une mission relative à la lutte contre l'illettrisme, pour le ministère du Travail en 2019 - les résultats des tests effectués lors de la Journée Défense et Citoyenneté auprès des jeunes de 16/17 ans, mettent en évidence l'arrivée, chaque année sur le marché du travail, « de cohortes de l'ordre de 30 000 jeunes supplémentaires en situation d'illettrisme, soit environ 9% de la classe d'âge ».

### 3.1 Des actions centrées sur l'école

#### Le positionnement ambivalent de l'Education nationale

La définition, telle qu'elle est globalement admise, ne considère le fait d'illettrisme qu'à la fin du parcours de scolarité obligatoire, soit après 16 ans. De ce fait, elle exclut le public scolaire qui, tant qu'il est encore sur les bancs de l'école, ne peut être considéré que comme en difficulté d'apprentissage.

Pour autant, dans le cadre des cités éducatives, plus de 75% des projets visent les publics d'âge scolaire, et seuls 18% de ces projets sont réalisés hors des établissements scolaires et/ou en dehors des temps scolaires.

Les actions visant le public scolaire sont mises en place sous l'aune de la prévention, car, de fait, l'apprentissage de la lecture, du calcul etc. font partie des missions premières de l'école.

Au vu de cette ambivalence, les projets "illettrisme", quand il sont portés par les établissements eux-mêmes, sont souvent associés à d'autres missions, comme la lutte contre le décrochage scolaire par exemple. Un fonctionnement qui n'est pas spécifique aux cités, comme on peut le noter dans le rapport de la Mission prospective sur l'illettrisme [7].

Ce rapport attire aussi l'attention sur le fait que « le portage de la question est assuré par des acteurs de statut et de positionnement différents, sans isométrie d'une académie à l'autre » : de l'IEP 1er degré à l'IA-IPR lettres ; un constat que nous partageons.

---

[6] MM Christian Janin et Yves Hinnekint - Rapport Mission Relative à la lutte contre l'illettrisme - Rapport remis au ministère du travail - octobre 2019

[7] R. FERREIRA de OLIVEIRA, C. MOTTET : Mission prospective sur l'illettrisme - Rapport ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports - mai 2022



## Les autres acteurs

D'un point de vue opérationnel, les associations sont les acteurs principaux dans le déploiement des actions de lutte et de prévention de l'illettrisme. L'expertise apportée vient généralement en complément des activités pédagogiques classiques. Ainsi, même hors du cadre scolaire, la majorité des projets tourne autour des mêmes thématiques que celles de l'Éducation nationale: aide aux devoirs, lutte contre le décrochage, maîtrise de la langue etc.

En termes d'impact, les programmations permettent de mesurer l'importance des institutions et financeurs d'actions culturelles, notamment la DAC, qui, du fait de leurs actions visant à rendre la culture accessible aux personnes les plus éloignées, participent aux actions dans leurs définitions et dans leur portée.

Par contre, contrairement aux projets visant les publics allophones, les parents et les familles apparaissent rarement comme partenaires, c'est-à-dire, comme personnes ressources dans la construction ou la mise en œuvre des projets.

### 3.2. Les limites de l'action des cités éducatives hors école

Le travail en milieu scolaire a l'avantage de faciliter le repérage et la mobilisation d'un public captif, mais présente l'inconvénient de limiter l'action à ce public. Or, ce dernier, par sa situation, est déjà le plus suivi et le mieux servi, au vu des nombreux dispositifs de l'Éducation nationale.

En étudiant les programmes d'action de lutte contre l'illettrisme sur les trois dernières années, certains acteurs qui pourraient être pertinents, notamment pour toucher la cible naturelle de la question de l'illettrisme – les 16-25 ans – apparaissent peu sur les sujets, même lorsqu'ils participent à la gouvernance du dispositif. Ex : les Missions locales, le RSMA ou les OPCA.

Par ailleurs, même concernant le public scolaire, alors que la question de la coordination est soulevée dans certains diagnostics, dans le rapport de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, et dans certains bilans de projet, les process, organisations ou actions mis en place dans le but de créer du lien entre intérieur et extérieur de l'établissement quant à l'accompagnement des enfants, restent peu visibles ou peu lisibles.

### 3.3 L'illettrisme électronique - un sujet encore peu investi

Le pourcentage de personnes en situation d'illectronisme est supérieur à celui des personnes en situation d'illettrisme (17%).

Par ailleurs, en 2020, les conséquences de la crise sanitaire ont mis en évidence la problématique de l'illettrisme, et aussi, voire surtout, celle de l'illettrisme électronique. L'ANLCI a d'ailleurs initié avec l'INSEE, des études dans plusieurs régions (Bourgogne-Franche-Comté, Grand Est et Hauts-de-France) pour disposer de données actualisées.

Pour les personnes faisant face à une insécurité langagière, peu importe son origine, le tout numérique représente un nouveau champ potentiel d'exclusion, avec des outils qui reposent essentiellement sur l'écrit, faisant de l'illettrisme ou de toute faible maîtrise de la langue française, un facteur aggravant.

Malgré ce constat, aucun projet, sur les trois premières années de déploiement du dispositif, ne semble viser spécifiquement la question de l'illettrisme électronique.

### 3.4 L'outil numérique : aide ou obstacle

Les outils numériques sont devenus des éléments essentiels de nos environnements et une compétence de plus en plus nécessaire dans des espaces professionnels qui se dématérialisent. De ce fait, les individus et les élèves notamment, doivent être formés à leur utilisation, à ce qu'il peuvent apporter, comme aux risques qui sont liés à leur usage.

A ce jour, dans les programmations des cités éducatives étudiées, lorsqu'il s'agit d'apprentissage des compétences socles, le numérique est généralement utilisé comme un moyen. Cependant, même dans ce cadre, son usage ne fait pas l'unanimité.

Pour certains, le numérique peut être utilisé comme outil dans l'accompagnement des personnes faisant face à des insécurités langagières. Facilitateur, il permet :

- de s'appuyer sur, ou de créer des méthodes pédagogiques innovantes (ex : par les jeux) ;
- de permettre d'accroître la quantité et la diversité des activités disponibles pour les apprenants, y compris celles en provenance d'autres pays ;
- de valoriser, de rendre accessible, ou de moderniser la vision que certains apprenants peuvent avoir d'objets ou de symboles de l'apprentissage, comme le livre. Ex :

cité éducative	Nanterre (labellisation 2021)
Région	Ile-de-France - Hauts-de-Seine
QPV concernés	Le Parc
Nom du projet	Renouveler l'approche de la lecture
Objet	Permettre : - une attractivité du livre - un aménagement du texte pour les élèves en apprentissage ou en difficulté avec la lecture - un accès aux livres généralisé pour les élèves de la cité éducative - d'établir un pont entre la lecture scolaire et récréative, grâce à des activités pour apporter une interaction avec le livre - de faire du lien, en proposant des formations aux équipes pédagogiques et aux parents d'élèves, pour renforcer la coéducation Ce projet passe par la dotation des professeurs et des élèves de la cité éducative de Nanterre, ainsi que leurs familles, à un accès aux bibliothèques numériques SONDO et SONDiDO de MOBIDYS, qui a créé un format d'e-book enrichi afin de rendre la lecture accessible aux élèves les plus fragiles.

Cependant, d'autres reprochent à ces outils, notamment les tablettes et les smartphones :

- d'évoluer dans un « environnement récréatif qui ne favorisent pas les usages académiques » [8] ;
- de pouvoir être utilisés «   des fins de contournement des difficultés d'expression écrite », et de compréhension. Des « pratiques qui retardent et contrarient d'autant l'entrée dans l'écrit » (la correction automatique par exemple) ;
- d'impacter certaines capacités, telles la concentration, la patience etc.

[8] R. FERREIRA de OLIVEIRA, C. MOTTET : Mission prospective sur l'illettrisme – Rapport ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports – mai 2022

## 4. Plurilinguisme : une approche différente selon les cités éducatives

### L'absence des langues régionales

La création en 2001 d'une déléation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), marquait la volonté de mener une politique qui tienne compte de la diversité des langues parlées sur le territoire français.

On distingue deux types de langues de France territoriales (par opposition aux langues étrangères et aux langues de France non territoriales) : le français – langue officielle – et les langues régionales.

En effet, bien qu'ayant constitutionnellement une seule langue officielle (article 2 de sa constitution), la France est de fait un territoire multilingue.

Selon le ministère de la Culture, on peut distinguer 18 langues sur le territoire hexagonal : alsacien ; basque ; breton ; catalan ; corse ; flamand occidental ; francique, sous ses différentes formes ; francoprovençal et les langues d'oïl franc-comtois au wallon, en passant par l'occitan, sous ses différentes formes.

Auxquelles s'ajoutent les langues des territoires ultra-marins, qui en comptent chacun au moins une, et souvent plusieurs (12 langues en Guyane, 28 en Nouvelle-Calédonie etc.).

Nous étions partis de l'hypothèse initiale que la question de la langue, notamment celle des insécurités langagières, se posait différemment dans ces territoires multilingues, à la fois dans les problématiques et dans l'approche de "lutte contre".

Les programmations des cités éducatives ne semblent identifier le multilinguisme :

- Ni comme enjeu à part entière, via par exemple l'enseignement ou la valorisation des langues régionales.
- Ni comme moyen ou appui à l'apprentissage de la langue officielle, alors que l'efficacité de l'appui sur les langues régionales, dans les apprentissages scolaires, est prouvée.
- Ni d'ailleurs, comme facteur de risque dans le parcours d'apprentissage, contrairement à la perception qui persiste pour les langues familiales des publics allophones.

### L'acquisition d'une LV2 : un objectif minoritaire

Sur les 140 projets étudiés, seuls 9 ont abordé la question du plurilinguisme sous l'angle de l'enseignement ou de l'acquisition d'une deuxième langue vivante.

Dans ces 9 cas, l'anglais était la langue principale du projet, associé, exceptionnellement, à une initiation à d'autres langues comme le russe ou le chinois.

---

[9] Délégation Générale à la langue française et aux langues de France – Référence 2016 – 2ème édition

Deux projets, bien que n'ayant pas pour objectif premier la maîtrise d'une autre langue, se démarquent :

1. Un projet d'achat de tablettes, avec pour finalité de travailler sur la langue et la culture allemande (cité éducative de Lens).
2. Un projet chanson / vidéo qui passe par une action sur la langue des signes (cité éducative de Saint-Quentin).

cité éducative	Saint-Quentin (labellisation : 2019)
Région	Hauts-de-France
QPV concernés	Europe-Hanotaux
Nom du projet	Exprimer l'envie d'apprendre
Objet	Projet visant des élèves qui, au CP, ont réalisé une chanson sur l'envie d'apprendre, le droit d'apprendre et les savoirs fondamentaux qui leurs ont été enseignés. Les élèves ont pu bénéficier d'un apprentissage qui leur permet d'exprimer aussi cette chanson en Langue des Signes Française.

## L'accompagnement des publics allophones

En précisant que 71 % des personnes en situation d'illettrisme parlent uniquement le français à la maison dès l'âge de 5 ans, l'ANLCI attire l'attention sur le fait que la lutte contre l'illettrisme ne doit pas être confondue avec la politique linguistique en faveur des migrant·e·s. Ces deux groupes ayant des besoins et des attentes différents.

Cependant, sans doute parce que les deux profils peuvent être confrontés à des problématiques similaires, il y a souvent amalgame. Cela se traduit par des projets labellisés « Lutte contre l'illettrisme », mais qui en réalité, s'adressent aux publics allophones, et des actions qui accueillent indifféremment l'un ou l'autre des publics.

## Les approches plurielles - la démarche de prédilection

Majoritairement, les projets s'inscrivent dans des approches plurielles.

Celles-ci désignent toute approche mettant en œuvre des activités impliquant un travail sur plusieurs langues et/ou cultures en même temps. On distingue 4 approches plurielles :

- **L'éveil aux langues** : Il s'agit d'activité de mise en contact avec des langues différentes, soutenue par l'idée qu'une exposition, même passive, favorise l'apprentissage.

- L'intercompréhension entre les langues parentes : méthode qui repose sur l'échange entre deux ou plusieurs langues de même famille (germanique, latine etc.). L'idée étant que si chacun s'exprime dans sa langue, au final, chacun comprendra celle de l'autre.
- La didactique intégrée : il s'agit de s'appuyer sur une langue déjà connue pour en aborder une autre. Par exemple, dans le contexte hexagonal, le français peut servir d'appui pour l'apprentissage de l'anglais.
- L'approche interculturelle : préconise l'appui sur des éléments relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s), pour en comprendre d'autres, relevant d'autres aire(s) culturelle(s).

Si l'on voit, par exemple, davantage de « l'éveil aux langues » chez les petit·e·s de maternelles, et plutôt des approches interculturelles lorsque les projets s'adressent aux professionnel·le·s, les 4 approches se retrouvent souvent mixées dans le cadre des projets des cités éducatives.

On note que seuls 5 projets s'appuient uniquement sur des méthodes traditionnelles de FLE (cours, ateliers de discussion etc.).

Une responsable de la cité éducative de Fort-de-France, dans laquelle on décompte environ 13 nationalités différentes, exprime un début d'explication, lorsqu'elle indique que « la maîtrise de la langue est sans doute le moindre des problèmes ». A son sens, il s'agit d'abord :

- « Pour les enfants et les jeunes, d'une question d'estime de soi ». Une question qui est liée aux représentations sociales associées :
  - à la langue familiale : langues européennes versus langues africaines par exemple ;
  - ou, à langue identique, au pays d'origine (anglophone de Grande-Bretagne ou des Caraïbes).
- « Pour la famille, d'une question de culture du système de l'Education nationale » : c'est-à-dire d'une connaissance des codes et exigences de l'Education nationale et du milieu scolaire.

La notion de culture est régulièrement associée aux projets s'adressant ou incluant des publics allophones. Cependant, deux orientations différentes sont sous-tendues par cette thématique commune que nous appellerons « l'altérité » et le « cheval de Troie ».

## Au-delà de la langue, l'altérité

Les projets de la première orientation - les projets de l'altérité - sont marqués par des volontés de faire connaître des cultures autres. Les publics visés sont aussi bien des publics allophones que des publics francophones, et sont parfois mixtes - familles, élèves, professionnel·le·s. Le vocabulaire tourne autour de la cohésion sociale, de l'ouverture, de la "valorisation de la diversité", "de la richesse" du plurilinguisme ou du multiculturalisme.

On y trouve aussi tous les projets d'accompagnement de ce public, pour faire face à sa faible maîtrise de la langue française.

Ainsi, au-delà des propositions de formation, on retrouve plusieurs projets d'accompagnement, qui passent par :

- La mise en présence d'autres langues, et donc d'autres cultures, via les contes, la littérature par exemple, ou des ateliers thématiques qui visent à favoriser l'échange.
- L'interprétariat et/ou la médiation avec les institutions, notamment l'école.

cité éducative	Bayonne (labellisation : 2022)
Région	Nouvelle Aquitaine
QPV concernés	Maubec-Citadelle ; Hauts-de-Sainte-Croix-Moun�d�
Nom du projet	Passeurs de langue
Objet	Constitution d'un réseau de « Passeurs de langues », composé de 70 traducteurs bénévoles pouvant assurer la traduction, en présentiel, pour les personnes allophones, dans leur rencontre avec les institutions.

## La langue comme cheval de Troie

Dans la seconde orientation, nous pouvons regrouper les projets utilisant l'apprentissage de la langue comme porte d'entrée, mais ayant davantage des objectifs d'intégration ou d'enseignement de la culture française. Les publics visés sont généralement les personnes allophones, et y sont associées des thématiques comme celles de la citoyenneté, des codes scolaires, des valeurs de la République et de la laïcité.

Au-delà des propositions de formation de français langue seconde, on trouve plusieurs projets qui passent :

- Par l'enseignement de sujets présentés comme spécifiques à la France : laïcité, droits des enfants, lutte contre les discriminations.
- Plus surprenant, pour les familles, par des actions d'accompagnement à la parentalité.

cité éducative	Châteauroux (labellisation : 2021)
Région	Centre Val-de-Loire
QPV concernés	Saint-Jean/Saint-Jacques ; Beaulieu
Nom du projet	Renforcement ouvrir l'�cole aux parents
Objet	Favoriser l'apprentissage de la langue française, l'appropriation du monde de l'�cole, permettre une meilleure connaissance des valeurs de la République et soutenir l'exercice de la parentalité. Sur une durée de 90 heures d'intervention, par stages de 2h - 3 fois/semaine, composés d'activités d'expression française, en lien avec le vocabulaire de l'�cole, d'activités éducatives sur la citoyenneté et la parentalité (fonctionnement des écoles et collèges, laïcité, aides sociales, droits des femmes, rapport écoles/parents, droits et devoirs des familles, rythmes de l'enfant, sexualité etc.).

## 5. Les enseignements principaux

- Une nécessaire clarification des concepts

Si les sujets semblent pourtant bien investis dans la littérature scientifique et les institutions, notamment scolaires, on note de nombreux amalgames entre les publics visés, à toutes les étapes des projets, du diagnostic aux stratégies mises en place, en passant par la compréhension des expériences individuelles et collectives.

Les publics en situation d'illettrisme ou allophones ne font pas toujours face aux mêmes challenges et peuvent s'appuyer sur des ressources différentes. Par exemple, l'oral peut être une option viable de communication pour une personne en situation d'illettrisme, ou une personne allophone peut avoir un bagage scolaire élevé.

La clarification est donc nécessaire pour s'assurer que les projets mis en place atteignent leurs objectifs.

- L'importance de la coordination école/hors école

L'école tente d'apporter des solutions à des problématiques issues des inadéquations de son propre système (sur le décrochage scolaire par exemple). Cependant, les diagnostics ont montré les limites de ces réponses. Le dispositif cité éducative a permis de mettre en place, ou de renforcer selon les territoires, les démarches d'ouverture des portes des écoles à des partenaires extérieurs, spécialistes de leurs domaines d'intervention.

Ce fonctionnement :

- Permet l'innovation, à la fois dans la méthodologie et dans les outils d'apprentissage ;
- Favorise, sans doute, la complémentarité entre le modèle académique et celui de l'éducation populaire.

- Au-delà de l'insécurité langagière, des enjeux linguistiques à ne pas négliger

L'apprentissage et la maîtrise d'une langue supplémentaire (en dehors du français) n'ont pas beaucoup mobilisé dans le cadre des cités éducatives.

Premièrement, nous observons que la question du plurilinguisme est majoritairement abordée dans des actions visant les publics allophones et rarement dans l'idée de doter les enfants et les jeunes d'une compétence supplémentaire, en donnant accès, à ceux qui ne les maîtriseraient pas encore, à une LV2.

Ensuite, le caractère multilingue des territoires est une richesse qui a été peu exploitée, alors que l'apprentissage d'une langue régionale facilite l'assimilation des savoirs, en ancrant l'instruction dans l'environnement local de l'individu, et peut devenir un médium pédagogique de l'enseignement de la langue de scolarisation.

Pourtant, l'importance de la compétence plurilingue est multiple : elle participe à l'ouverture culturelle, elle favorise l'augmentation des capacités cognitives (cf Michèle Kail "Les conséquences cognitives du bilinguisme") et, sur le long terme, peut être un réel atout sur le marché du travail.



Parallèlement, malgré la place prépondérante que prend la dématérialisation, le nombre de personnes concernées par la situation d'illectronisme, et un accès aux outils du numérique qui est moins systématique pour les habitant·e·s des QPV, la lutte contre l'illectronisme fait également peu l'objet d'actions spécifiques. Or, aujourd'hui, la connaissance des codes et des risques du monde numérique est, elle aussi, devenue une compétence majeure.

Le travail à effectuer sur ces thématiques répond à l'enjeu fort d'éviter un décrochage des habitant·e·s de ces territoires en termes de compétences, et de ce fait, de prévenir de nouveaux axes potentiels de discrimination.

- **Publics allophones : une frontière délicate entre accompagnement et étiquetage**

Les projets linguistiques visant les publics allophones, s'inscrivent souvent dans des démarches plus larges d'accompagnement et/ou d'insertion professionnelle et sociale. Cette approche globale est marquée par la volonté de ne pas compartimenter les besoins des individus, et ainsi d'aller au-delà de la simple question de la langue : démarche administrative, compréhension des institutions françaises etc.

Cependant, une attention particulière doit être portée au fait de ne pas produire des étiquetages sociaux de ces publics. L'exemple le plus probant étant celui de la multiplication des projets "parentalité" spécifiques pour les publics allophones. Les représentations sociales qui sous-tendent l'association allophones/difficultés de parentalité portent les prémises d'une vision discriminante.

- **La formation des professionnel·le·s, un enjeu majeur**

Dans de nombreuses politiques publiques, l'attention est mise sur la formation ou la socialisation du public avec les institutions et les fonctionnements installés. Cependant, les différentes évaluations de la politique de la ville montrent combien il est important de sensibiliser, voire de former, les professionnel·le·s à ces sujets. Cela permet :

- De faciliter les relations via une inter-compréhension ;
- De repérer plus rapidement les obstacles et d'y apporter des solutions ;
- D'essaimer les bonnes pratiques.

## 6. Quelques ressources

### RAPPORTS, WEBINAIRES ET DOSSIERS DOCUMENTAIRES

- JANIN Christian, HINNEKINT Yves - Mission relative à la lutte contre l'illettrisme - Rapport Ministère du Travail - octobre 2019
- Table ronde (REPLAY) illettrisme de quoi parle -t-on ? Travailler ensemble dans et hors les murs de l'école - INSPE - Académie de la Réunion  
<https://inspe.univ-reunion.fr/illettrisme/table-ronde-le-live>
- CHEVALIER Jean-Claude. La France, pays monolingue ou multilingue. Synergie Italie -n°5 - 2009 - Université Paris 8, p 79-85.
- Rapport : Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna  
[file:///C:/Users/HP/Downloads/igesr-rapport-2020-102-evaluation-dispositifs-favorisant-situations-plurilinguisme-academies-outre-mer-wallis-et-futuna-pdf-73911%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/igesr-rapport-2020-102-evaluation-dispositifs-favorisant-situations-plurilinguisme-academies-outre-mer-wallis-et-futuna-pdf-73911%20(1).pdf)
- IREV - Dossier ressources sur l'illettrisme réalisée dans le cadre de la journée régionale "L'illettrisme dans les quartiers prioritaires de la ville : comprendre pour agir en Hauts-de-France" du 3 mai 2023. disponible sur : [irev.fr/agenda/lillettrisme-dans-les-quartiers-prioritaires-de-la-ville-comprendre-pour-agir](http://irev.fr/agenda/lillettrisme-dans-les-quartiers-prioritaires-de-la-ville-comprendre-pour-agir)

### OUTILS

- PAX-DUBOIS Pascale, MAURER Alexandra - La mallette pédagogique, enseigner en contexte multilingue : un outil au service de l'autoformation des enseignants ? - Université de la Réunion, 25 février 2019.

### FICHES DE RETOUR D'EXPÉRIENCE

- Former les acteurs éducatifs pour lutter contre les discriminations envers les langues et leurs locuteurs (Labo Cités)-  
[http://cosoter-ressources.info/doc\\_num\\_data.php?explnum\\_id=6492](http://cosoter-ressources.info/doc_num_data.php?explnum_id=6492)
- Valoriser le multilinguisme dans la cité éducative de Corbeil-Essonnes (Ressources Urbaines) - <https://drive.google.com/file/d/1JfmuzvoXZwgpjrdmC7E26iD9s2gzd0kL/view>

## Fiche n°5

# La force des réseaux : retour d'expérience sur l'animation de réseaux cités éducatives par les centres de ressources politique de la ville

Le programme national des cités éducatives, co-animé par le ministère de la Ville et du Logement et le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, dont l'ambition est de conforter le rôle de l'école, de garantir la continuité éducative et d'ouvrir le champ des possibles aux enfants et jeunes de 0 à 25 ans, a été lancé en septembre 2019 avec la labellisation des 80 premières cités éducatives. Les centres de ressources politique de la ville (CRPV) ont accompagné ces 4 dernières années le déploiement de la démarche sur leurs territoires via des actions de mise en réseau régional ou interrégional, des cycles de qualification ou l'animation de temps forts, voire des accompagnements individuels.

La présente fiche propose un retour qualitatif sur l'expérience d'animation de réseaux de cités éducatives par les CRPV : croisement des analyses des animateurs et animatrices, zooms sur des pratiques inspirantes, enseignements retirés pour l'avenir et ressources repérées.

## Plan

### Introduction

1. L'animation des cités éducatives par les CRPV : des modalités d'intervention variées
2. Quelles forces apportées par les réseaux d'acteurs et d'actrices animés par les CRPV au local ?
3. Un appui des centres de ressources à l'animation nationale des cités éducatives
4. Animation des cités éducatives, l'occasion de partage dans le réseau des CRPV et de nouveaux partenariats
5. Perspectives pour la poursuite de l'accompagnement du déploiement des cités éducatives à l'aube des futurs contrats de ville



# Introduction

## Choix du thème traité et définition du sujet

La démarche des cités éducatives qui vise une mobilisation renforcée des acteur·rice·s pour une « grande alliance » éducative a mis en avant et promu l'enjeu des coopérations. Jean-Marc Berthet, professeur des universités et expert des politiques éducatives locales, distingue différents niveaux de formalisation des partenariats et coopérations[1].

Le réseau acteur·rice·s est ainsi défini comme espace intermédiaire entre le partenariat formel et sa comitologie (comité technique, comité de pilotage, etc.) et le partenariat informel. Permettre d'asseoir des partenariats formels et informels, perdurer dans le temps et intégrer de nouveaux acteur·rice·s, telle est la force du travail en réseau. C'est dans cet espace intermédiaire que se situe l'action des centres de ressources dans leur fonction de tiers facilitateurs. Soucieux de capitaliser et de contribuer à l'analyse des mécanismes de coopérations, les centres de ressources politique de la ville (CRPV) ont d'ores et déjà, au fil de l'expérimentation, fait des premiers retours sur sa mise en oeuvre sur leurs territoires[2].

La présente fiche vise quant à elle à livrer un retour qualitatif complémentaire sur cette expérience d'animation de réseaux de cités éducatives.

## Méthode et réseaux investigués

Ce travail a débuté par une phase exploratoire, à partir d'un questionnaire adressé aux 19 CRPV, afin d'identifier ceux impliqués dans l'animation de réseaux cités éducatives, les enjeux associés à cette animation et leurs modalités d'animation. S'en est suivie une analyse croisée de 8 entretiens semi-directifs menés auprès des chargé·e·s de mission concerné·e·s par cette animation. L'analyse intègre par ailleurs le retour d'expérience des rédactrices de cette fiche (CRPV : ORS-CREAI Normandie (ex-Normanvilles), RésO Villes et Villes au Carré) sur l'animation interrégionale des cités éducatives du Centre-Ouest (appelée le « Club de l'Ouest »).

Ces entretiens ont permis d'approfondir la genèse de l'animation de réseaux, sa finalité, son périmètre et sa temporalité, son format et les sujets traités, ses forces et faiblesses. Partant du regard des centres de ressources, quelques pistes sont également esquissées pour la poursuite de l'appui au déploiement des cités éducatives en vue d'une contribution à une stratégie éducative territoriale.

---

[1] ["Les coopérations éducatives" Jean-Marc Berthet, L'école et la ville, Profession Banlieue, 2020](#)

[2] [Bielicki Laurent, Mateos Escobar David, Le Coat Gwendoline. Les coopérations éducatives telles qu'elles se disent et telles qu'elles se font. In: Diversité, n°199, 2020. L'expérience du territoire #3 cité, mixité et territoires. pp. 132-138](#) et [Rncrpy - contribution crpv 2021 - les coopérations éducatives / décembre 2021](#)

# 1. L'animation des cités éducatives par les CRPV : des modalités d'intervention variées

## 1.1. À l'origine, une animation le plus souvent régionale et à la demande des institutions locales

L'animation de réseaux acteur·rice·s par les centres de ressources relève majoritairement de l'échelle régionale. Ce niveau d'action trouve son origine dans des commandes institutionnelles (Directions régionales de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités, préfecture de région/SGAR, ou encore rectorat), liées à l'échelle d'intervention naturelle des CRPV. Ainsi, les CRPV franciliens (Pôle Ressources Ville et développement social, Ressources Urbaines et Profession Banlieue), dont le périmètre d'activité est départemental, ont développé leur animation à cette échelle, en cultivant l'articulation avec les échelons opérationnels infrarégionaux et en s'alliant de façon récurrente à leurs homologues pour des temps régionaux.

Certains CRPV se sont également engagés sur cette animation sans commande institutionnelle car elle répondait à la poursuite de leur engagement dans le cadre de leur mission sur la réussite éducative et de leur animation de réseaux de coordonnateurs et coordonnatrices (PRE, ZEP/REP, PEDT). Par ailleurs, certains CRPV disposaient, sur leurs territoires, d'un nombre de cités éducatives suffisant pour le développement d'espaces d'échanges de pratiques.

### Les modalités d'intervention adoptées par les CRPV

1 - Un appui à la préfiguration et un accompagnement des cités éducatives nouvellement labellisées

IREV (Hauts-de-France), CRPV franciliens : Pôle ressources ville et développement social (78, 92, 95)\* ; Ressources Urbaines\* (91, 77, 94) et Profession Banlieue\* (93) ; Ville Caraïbe

2 - Des échanges de pratiques entre pair·e·s, dédiés aux chef·fe·s de projet opérationnel·le·s/coordonnateur·rice·s

IREV (Hauts-de-France), ORIV (Grand Est), Ressources Urbaines (91, 77, 94)\*, Villes au Carré (Centre-Val de Loire)

3 - Sous-groupes à l'intérieur d'une séance, dans lesquels les acteur·rice·s sont regroupé·e·s par la nature de leur fonction

(délégué·e·s du préfet, directeur·trice·s d'établissement, chargé·e·s de mission...)

## Les modalités d'intervention adoptées par les CRPV (suite)

<p>4 - Des temps thématiques sur des objets de travail des cités éducatives et leurs axes prioritaires</p>	<p>ORIV (Grand Est), IREV (Hauts-de-France), Labo cités (Auvergne-Rhône-Alpes), Trajectoires Ressources (Bourgogne Franche-Comté), cité Ressources (PACA), Ressources Urbaines (91, 77, 94), Villes et Territoires (Occitanie) ; Ville Caraïbe</p>
<p>5 - Des temps d'échanges inter-acteurs et inter-actrices (chef·fe·s de projet/coordonnateurs et coordonnatrices et autres acteur·rice·s techniques de la troïka)</p> <p>et temps d'interconnaissance avec des acteur·rice·s du territoire (associations, centres sociaux, conseils départementaux et régionaux...) : il s'agit là de temps dédiés à l'appropriation commune du projet cité éducative.</p>	<p>Trajectoires Ressources (Bourgogne Franche-Comté), cité Ressources (PACA), ORIV (Grand Est), Ressources Urbaines (91, 77, 94), ORS-CREAI Normandie, Villes au Carré (Centre-Val de Loire) et RésO Villes (Bretagne et Pays-de-la-Loire) dans le cadre du Club de l'Ouest</p>
<p>6 - Des visites sur site un format de rencontres (déambulations commentées) pour aller à la rencontre des initiatives locales et échanger avec les porteurs et porteuses de projets. En somme, donner à voir des démarches et projets concrets soutenus par le label.</p>	<p>Ressources Urbaines (91, 77, 94) ; RésO Villes (Bretagne et Pays-de-la-Loire) ; IREV (Haut-de-France)</p>

Certains CRPV se sont saisis du sujet début 2019, alors que les tous premiers sites éligibles déposaient leurs dossiers de labellisation. C'est le cas des CRPV franciliens mais aussi de l'IREV qui a proposé aux futures troïkas et partenaires un accompagnement dans leur potentielle entrée dans le label. Il s'agissait d'abord d'accompagner la phase de réponse au dossier de candidature et le cheminement des acteur·rice·s vers un diagnostic partagé. Le CRPV a complété cette démarche en proposant un outillage des acteur·rice·s sur un volet plus stratégique et opérationnel (construction du programme d'actions, de l'évaluation) et sur le développement d'une culture commune.

## ZOOM SUR...



2019 : L'IREV (CRPV Hauts-de-France) propose un cycle d'appui à la préfiguration aux 13 premières cités éducatives de son territoire

Alors que les premières cités éducatives viennent d'être labellisées, l'IREV fait figure de précurseur en appuyant les territoires dans leur préfiguration, avec la collaboration de Jean-Marc Berthet, professeur des universités et expert des politiques éducatives locales. Le CRPV propose alors 3 journées rassemblant troïkas et partenaires pour appréhender l'ambition du programme national et poser le socle des coopérations locales.

Les objectifs :

- Accompagner la phase de réponse au dossier de candidature
- Outiller les acteur·rice·s en termes de méthodologie de projet
- Proposer un lieu neutre d'échange, inter-institutionnel et inter-territoire
- Proposer des prises de recul (interventions théoriques, retours d'expériences) pour contribuer à créer une culture commune à l'ensemble des acteur·rice·s copilotes de la cité éducative

Au programme de ce cycle :

- Une première journée dédiée à la définition de la cité éducative et l'enjeu du diagnostic partagé
- Une deuxième journée consacrée à la construction du projet stratégique et des grands enjeux de la cité éducative

Et pour clore, une journée orientée sur l'évaluation et la préparation du deuxième trimestre (septembre-décembre 2019)

## 1.2 L'exception du Club de l'Ouest et son animation interrégionale

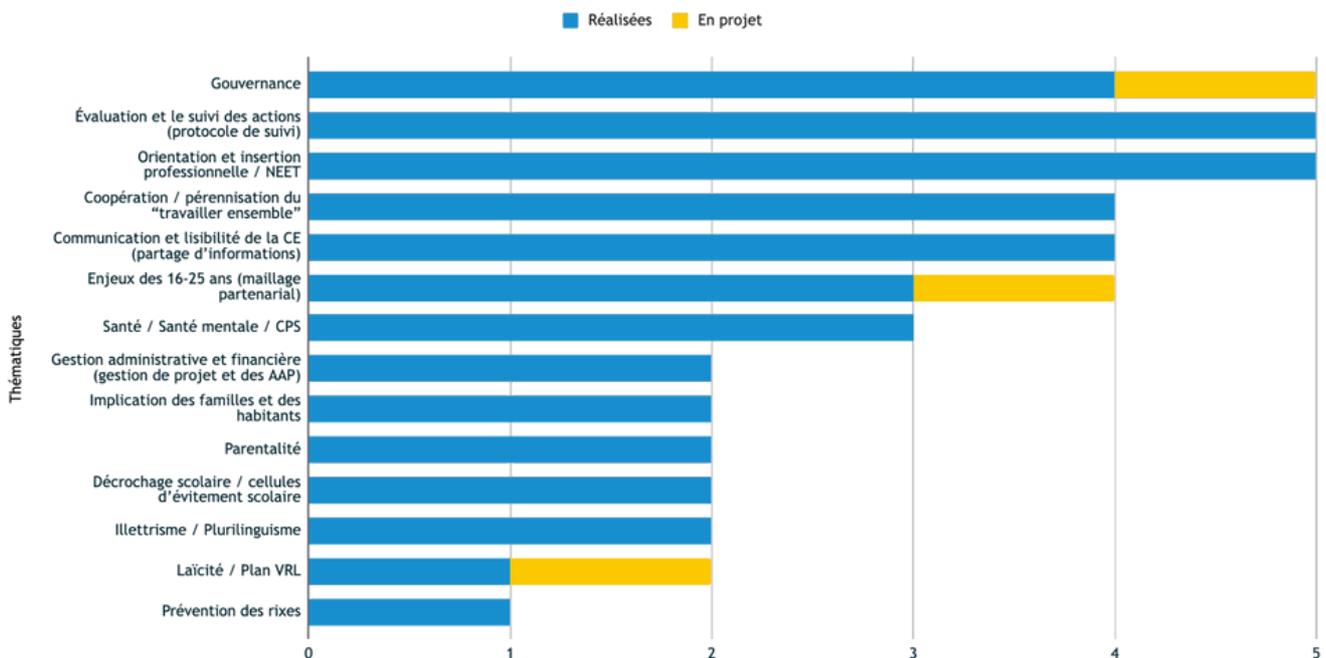
En 2020, certaines régions comptaient un nombre de cités éducatives relativement faible (3 pour le Centre-Val de Loire, 4 pour la Normandie et 5 pour Bretagne et Pays de la Loire), limitant de fait l'intérêt de porter une animation régionale. Partant de ce constat et des facilités permises par la visioconférence (réduction des distances pour une mobilisation facilitée des acteur·rice·s), les CRPV ORS-CREAI Normandie (ex-Normanvilles), Réso Villes (Bretagne et Pays de la Loire) et Villes au Carré (Centre-Val de Loire) se sont associés pour cultiver une richesse d'échanges autour d'un seuil significatif de cités en lançant le « Club de l'Ouest ».

Une première rencontre interrégionale (visioconférence) a été organisée réunissant une trentaine d'acteurs et d'actrices des 12 premières cités éducatives des régions respectives. L'objectif était de créer un espace pour favoriser les échanges de pratiques et valoriser les initiatives des cités éducatives dans le prolongement du mouvement national de mise en réseau initié par la coordination nationale en septembre 2020 avec la « Rentrée des cités éducatives ». Trois rencontres ont été organisées en 2021 avant que la montée en charge des labellisations sur chacune des régions du Club ne permette d'atteindre le nombre critique de cités pour pouvoir animer des réseaux régionaux mais aussi répondre à une envie post-crise sanitaire des acteur·rice·s de pouvoir se voir en présentiel et de procéder à des visites sur site.

### 1.3. Contenu des rencontres : ce qu'elles nous disent des préoccupations des acteur·rice·s des cités éducatives

Les contenus d'animation de réseaux et les choix de thématiques ont été définis en fonction des besoins exprimés par les cités éducatives au niveau local, ils sont donc le reflet des préoccupations et besoins rencontrés par les acteur·rice·s. Le traitement de ces thématiques est à relier au calendrier et aux orientations nationales telles que les étapes intermédiaires prévues pour l'évaluation, les revues de projets, etc...

Les thématiques travaillées dans l'animation de réseaux  
cités éducatives et leurs occurrences





Les thématiques développées dans les animations des CRPV à la demande des cités éducatives mettent en évidence deux grands domaines de préoccupation :

Le premier concerne l'identité de la cité éducative ainsi que les nouvelles modalités de travail coopératives qu'elle doit impulser.

Ce domaine a ainsi suscité chez les acteur·rice·s de nombreuses questions : comment travailler ensemble ? Comment faire commun ? Comment rendre visible la cité éducative au sein du territoire ? Comment évaluer les actions ? Quel modèle de gestion budgétaire et financière ?

Le second concerne des thématiques liées aux besoins remontés sur les territoires par les jeunes, familles et associations ou en lien avec les analyses développées au plan national suite à la production de différents rapports (CNOE, INJEP...).

C'est ainsi que nombre de cités ont intensifié leurs réflexions sur les questions d'insertion et d'orientation professionnelle, sur le public des 16-25 ans mais aussi sur les différentes problématiques de santé. Les CRPV ont mobilisé un certain nombre d'expert·e·s pour alimenter les réflexions des acteur·rice·s : Joëlle Bordet sur les ateliers de l'esprit critique[3], Philippe Meirieu sur le décrochage scolaire [4] ou encore Marwan Mohammed sur la prévention des rixes [5]...

Les occurrences dans les thématiques abordées mettent en évidence des besoins de divers ordres :

- (ré)assurer son identité : qui suis-je ? (questionnement sur la lisibilité de la cité éducative, sa communication interne, sa posture professionnelle au sein de la cité)
- définir sa raison d'être au local (objectifs stratégiques, gouvernance, évaluation)
- déterminer des stratégies pour y parvenir : comment et avec qui ? (objectifs opérationnels et définition de modalités de travail coopératives, cartographie d'acteurs et d'actrices)

Ces occurrences dans les thématiques des rencontres se recoupent avec les difficultés exprimées et relevées par les CRPV lors des temps d'animation. On observe ainsi un besoin de clarifier la stratégie commune et les modalités de fonctionnement possibles au sein de la démarche de la cité éducative avant d'élargir à de nouveaux partenaires et d'approfondir les réflexions sur les besoins spécifiques de certains publics (tranches d'âges, familles).

---

[3] Recherche-action "Écouter les jeunes des quartiers populaires pour les accueillir dans la démocratie" – Joëlle Bordet, ANCT (novembre 2021). [Volume 1](#) : Contexte, méthode et résultats de la recherche. Collection Comprendre – ANCT (70 pages) | [Volume 2](#) : Proposition pédagogique : développer la pensée critique avec les professionnel·les de la jeunesse et les jeunes adultes des quartiers populaires : principes méthodologiques et outils. Collection Agir – ANCT (44 pages).

[4] Phillippe MEIRIEU, « Préface », in Julie CHUPIN, Échec scolaire : la grande peur. Décrochage : prévenir, aider, accompagner, Autrement, 2013.

[5] FRANCE CULTURE. [Marwan Mohammed et Muriel Eglin : Rixes entre bandes : Les mécaniques de la violence](#) [podcast]. France Culture, 2 mars 2021, 43 min.



## 2. Quelles forces apportées par les réseaux d'acteurs et d'actrices animés par les CRPV au local ?

### 2.1 Un tiers neutre qui offre un espace de réassurance pour les acteur·rice·s

Son positionnement de tiers neutre permet au CRPV d'être un lieu d'accueil pour une prise de recul et une "dédramatisation" des relations au sein de la cité éducative. Les échanges ont ainsi permis, dans une certaine mesure, une réassurance des acteur·rice·s. Le partage des réalités vécues, des situations de conflits, permet de les intégrer comme inhérentes à la coopération et à toute communauté professionnelle. La conflictualité est une des conditions de créativité/d'innovation dans les pratiques professionnelles. Coopérer, c'est sortir des consensus mous et accepter la conflictualité inhérente à une question aussi complexe que celle de l'éducation. Il s'agit d'un enjeu majeur des cités éducatives. Les différentes réalités des professionnel·le·s, leurs contraintes doivent pouvoir s'exprimer et le débat aborder les questions qui fâchent parce qu'elles engagent.



Le rôle du CRPV est de montrer que toutes les cités éducatives ou presque sont passées par le conflit mais que le conflit est porteur de nouvelles pratiques.

David Mateos Escobar, chargé de mission, Cité Ressources.

### 2.2. L'animation de réseau, une opportunité de mieux comprendre sa place et celle des autres

Dans l'épreuve de l'élaboration collective et de l'interdisciplinarité, la lisibilité des positions et des responsabilités de chacun·e doit nécessairement être clarifiée : que signifie "être établissement chef de file" ? En tant que délégué·e du préfet, quel est mon rôle et ma posture au sein de la troïka ? Comment dois-je me positionner face à l'Éducation nationale en tant que chef·fe de projet opérationnel·le missionné·e par une collectivité ? En somme, chaque communauté professionnelle doit pouvoir trouver sa place et saisir celles qu'occupent les autres membres pour faire œuvre commune. Un pas de côté d'autant plus nécessaire que la lecture des gouvernances donne à voir au local de multiples interprétations de la méthode de travail proposée par le niveau national.

À cet égard, le partage d'expériences entre plusieurs représentant·e·s de troïkas à l'échelle régionale permet de voir les communs dans les pratiques, et d'initier une prise de conscience collective de sa posture professionnelle, en construction, et de lui donner du sens. Il s'agit d'un terreau favorable au sentiment d'appartenance à une communauté éducative et au développement de pratiques coopératives.



## ZOOM SUR...

Interroger sa posture professionnelle : un préalable au “faire communauté”  
Les ateliers d’échanges entre pair·e·s de cité Ressources

Le CRPV de PACA a animé (2021-2022) des temps libres d’échanges de pratiques “les échanges entre pair·e·s” à destination des chef·fe·s de projet/coordonnateur·rice·s, délégué·e·s du préfet, principales et principaux des collèges chefs de file.

### Le postulat

À fonction équivalente, les professionnel·le·s endossent des rôles similaires dans des configurations d’acteurs et d’actrices variables. Les problématiques et pistes de solution peuvent être partagées plus aisément, à la manière des méthodes de co-développement. Les difficultés des uns peuvent être les ressources des autres.

### Le format

- Un panorama régional des actualités partagé en plénière
- Des sous-groupes d’échanges de pratiques par nature de fonction : ateliers d’interconnaissance, de partage des spécificités et des contributions de chacun.e à la dynamique des cités éducatives
- Retour en plénière pour un croisement des regards

## 2.3. Une mobilisation facilitée d’acteurs et d’actrices ressources à l’échelle régionale

L’échelle régionale d’animation permet une mobilisation plus aisée d’acteurs et d’actrices ressources dont le périmètre d’intervention est régional (conseil régional, agence régionale de santé...). Ces acteur·rice·s ont pu être sollicité·e·s par les CRPV à double titre :

- Dans l’organisation d’un temps favorisant l’interconnaissance :
  - le label « cités éducatives » et ses enjeux sont parfois mal connus des structures de droit commun et inversement.
- Pour une remontée des besoins du terrain des cités éducatives :
  - besoins en termes de partenariat et d’association à la gouvernance ; partage de l’offre proposée à destination des publics cibles des cités éducatives.

Cette échelle d'interpellation est intéressante car ces acteur·rice·s expriment des difficultés pour s'investir sur chaque cité éducative de leur territoire d'intervention. Ces dernier·ères éprouvent parfois des difficultés à identifier finement leurs possibles contributions aux cités éducatives de manière générale. Leur implication est pourtant recherchée dans les instances de pilotage et de travail de chaque cité éducative et constitue un enjeu fort.

## ZOOM SUR...



### La mobilisation des acteur·rice·s du droit commun par le « Club de l'Ouest » (novembre 2021)

#### Le constat

Après échanges avec les interlocuteurs et interlocutrices du Club, il est apparu que de nombreuses cités éducatives avaient mis en place des actions partenariales fortes bien que chronophages avec le conseil départemental. La place des conseils régionaux était quant à elle moins évidente : le rapport du CNOE<sup>[6]</sup> donnait à voir que bon nombre de régions ne faisaient partie ni des instances de gouvernance, ni du cercle élargi des acteur·rice·s des cités éducatives.

#### Le contenu proposé

Le Club de l'Ouest a proposé une visioconférence consacrée à la présentation de dispositifs de droit commun de conseils régionaux et départementaux des 3 régions concernées, mobilisables par les cités éducatives. Il s'agissait d'un temps d'interconnaissance (présentation du cadre d'intervention des structures invitées et échanges autour des enjeux identifiées par les cités éducatives) afin de mieux identifier les dispositifs et créer des liens, en présence de :

- L'agence de l'orientation et des métiers de Normandie
- Du conseil régional Centre-Val de Loire
- Du conseil départemental du Calvados (Normandie)

C'était également l'occasion pour le Club de faire le pont avec la tranche d'âge des 15-25 ans, public cible des conseils régionaux et sous-représenté dans les revues de projets des cités éducatives.

[6] Rapport annuel du Comité national d'orientation et d'évaluation (2020) - [Consultable sur ce lien.](#)

## 2.4. Des temps forts régionaux pour dynamiser les démarches

La tenue de temps forts régionaux est stimulante dans le cadre d'une animation de réseaux de cités éducatives : elle permet la valorisation des démarches et constitue une occasion d'inviter les élu·e·s aux échanges.



### ZOOM SUR...

#### Le séminaire régional du réseau des cités éducatives du Grand Est de l'ORIV

Si la présence des acteur·rice·s opérationnel·le·s est récurrente dans l'animation de réseaux cités éducatives, la participation des élu·e·s à l'échelon local est moins courante. Pourtant, elle est la gageure d'une parole incarnée sur l'ambition de la cité éducative. Partant de ce constat, l'ORIV organise un espace de rencontres bisannuel, afin de réunir les troïkas techniques et politiques.

La dernière rencontre (novembre 2021) a pu se dérouler sous forme de forum ouvert et d'ateliers d'échanges de pratiques.

#### Les thématiques de travail

- la gouvernance
- la communication
- les 16-25 ans
- le devenir des cités éducatives

#### Les objectifs

- rassembler tous les acteur·rice·s (techniques, politiques, institutionnel·le·s...) sur une journée afin de confronter les pratiques et réflexions
- s'initier à un langage commun
- prendre du recul
- échanger et s'inspirer sur des thématiques pouvant susciter des questionnements



## 3. Un appui des centres de ressources à l'animation nationale des cités éducatives

En 2020, un rôle national est dévolu au réseau des CRPV : la coordination nationale des cités éducatives noue une convention triennale (2020-2022) avec le RNCRPV pour accompagner le déploiement et la mise en œuvre des cités éducatives. Cette convention se décline en 4 missions : l'animation et l'alimentation des groupes pilotes thématiques, la capitalisation d'expériences locales et d'analyses transverses inter-régionales (dont la présente fiche fait partie), l'appui aux événements nationaux organisés par l'ANCT (rentrée des cités éducatives en 2020, printemps des cités éducatives en 2021, séminaire des chef·fe·s de projet opérationnel·le·s en décembre 2021, rencontre nationale en mars 2022 et rencontres thématiques en octobre 2022).

### 3.1. Contribution à l'animation et à l'alimentation des groupes pilotes thématiques

Certains CRPV se sont particulièrement mobilisés dans l'appui ou la co-animation des « groupes pilotes thématiques », initiés par la coordination nationale des cités éducatives de 2021 à 2022. Ces derniers, au nombre de 11, prenaient la forme de groupes de travail et d'échanges basés sur des priorités gouvernementales ainsi que sur les programmes d'action des différentes cités éducatives. Dans ce cadre, certains CRPV ont alimenté les groupes thématiques par des apports de ressources et des retours d'expériences, tandis que d'autres se sont engagés dans la construction et la co-animation des séances de travail. C'est ainsi que l'ORS-CREAI Normandie (ex-Normanvilles) s'est mobilisé pour soutenir l'animation du groupe pilote « santé » confiée à la Fédération nationale d'éducation et de promotion de la santé (FNES). Le CRPV normand s'est naturellement inscrit dans cette démarche en tant que centre de ressources santé, vulnérabilité et politique de la ville. L'équipe de Trajectoire Ressources s'est quant à elle placée en soutien de l'Union française des œuvres laïques d'éducation physique (UFOLEP) pour alimenter le travail du groupe pilote « sport ».

Par ailleurs, l'ensemble du réseau s'est mobilisé pour produire collectivement un [recueil des ressources documentaires](#), articles, dossiers thématiques, synthèses, actes de séminaires mais aussi vidéos et podcast, produits par les centres de ressources sur les 11 thématiques retenues au plan national. Ce recueil a été diffusé lors de la rencontre nationale des cités éducatives du 10 octobre 2022.



## ZOOM SUR...



### L'animation du groupe pilote « égalité filles-garçons »

En 2020, les centres de ressources Villes au Carré et l'Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville (ORIV), du fait de leur expertise sur le sujet, ont été missionnés pour animer le groupe pilote "égalité filles-garçons". L'objectif était le suivant : offrir un temps d'échanges de moyen terme (2 ans) entre les cités sur des enjeux égalitaires communs.

#### Quels enjeux ?

- La nécessaire prise de conscience de tous les acteurs et toutes les actrices sur le sujet
- La diffusion d'une culture de l'égalité et la transversalité avec les autres sujets et notamment l'orientation, le sport...
- La montée en compétences avec des temps de qualification (expert·e·s) et la production d'un [webdocumentaire - disponible sur ce lien](#), la capitalisation les deux ans de travail du groupe.

#### Le format

Les rencontres se sont déroulées en visioconférence, sur un format de 3 heures à raison de 3 réunions par an, soit 6 réunions pour les 2 ans. Deux séances complémentaires ont été proposées au début de chaque année pour dresser le bilan de l'année passée et interroger les priorités du groupe sur ses nouvelles perspectives de travail.

#### Les sujets traités

- Le genre dans les espaces scolaires, éducatifs et de loisirs
- Les violences sexistes et sexuelles - focus sur les cyberviolences
- Les choix d'orientation et la mixité des métiers
- Les stéréotypes dans les relations filles-garçons
- L'émancipation des filles et des jeunes filles à travers le sport
- Déconstruire les masculinités

## 3.2. Des CRPV relais des ressources produites au national et des initiatives locales

Grâce au lien développé avec la coordination nationale sur les événements nationaux et les groupes pilotes thématiques, les CRPV ont ainsi pu se faire le relais des événements et nombreuses ressources mises en place au niveau national lors de temps sanctuarisés dans leurs animations locales. Un accompagnement des acteur·rice·s sur l'appropriation des outils numériques développés au national pour faciliter la mise en réseau (promotion du site [cités éducatives](#), de la [plateforme de la Grande équipe](#)) a notamment pu être réalisé.

Les CRPV ont également sollicité les cités éducatives de leur territoire afin qu'elles partagent leurs expériences avec le niveau national lors des événements nationaux et les ont valorisées par des fiches d'expériences. Les animations de réseaux ont facilité l'identification des actions inspirantes et l'invitation des acteur·rice·s à les partager plus largement. Au-delà de la valorisation dans le cadre des événements nationaux, les fiches d'expériences ont pu être repartagées au fil des projets territoriaux dans les réseaux régionaux et sont [accessibles sur la base documentaire mutualisée du réseau des centres de ressources politique de la ville, Cosoter](#).

## 3.3. L'approfondissement du déploiement local des coopérations par les CRPV

Au fil du déploiement des cités, l'animation de la coordination nationale est progressivement montée en puissance<sup>[7]</sup>.

La coordination nationale était initialement sollicitée par les CRPV pour mobiliser son expertise et garantir le cadre institutionnel de la démarche auprès des cités éducatives dans des temps d'animation régionaux (gestion administrative et financière, adaptation possible des pratiques institutionnelles pour la coopération). Les différentes possibilités de portage financier et de co-financement avec des contraintes calendaires différentes ont ainsi été fréquemment abordées (année scolaire versus appel à projet année civile). Dans une moindre mesure, certains CRPV ont eu l'occasion de mobiliser l'ANCT sur les besoins des chef·fe·s de projet opérationnel·le·s. La disponibilité de l'ANCT et la visioconférence ont facilité les interventions de la coordination nationale au sein des réseaux locaux animés par les centres de ressources.

---

<sup>[7]</sup> La coordination nationale a déployé une offre d'accompagnement des cités éducatives afin d'outiller ces dernières, de répondre à leurs interrogations et de favoriser les échanges entre pair·e·s (Questions de cités, FAQ, espace documentaire, séminaire des chef·fe·s de projets, séminaire sur l'évaluation, Printemps des cités...) et de faire vivre le réseau des 208 cités éducatives.



Progressivement, la coordination nationale a renforcé sa présence auprès des acteur·rice·s en instaurant, début 2021, le webinaire bi-mensuel "Questions de cités". Un nouveau format animé par Frédéric Bourthoumieu, directeur du programme éducation - coordinateur national du programme des cités éducatives (ANCT) et son homologue, Thierry Tesson, coordinateur national du programme des cités éducatives (DGESCO). Il s'agissait d'offrir un espace d'échanges régulier sur des questions techniques et stratégiques. Ce rendez-vous marque un tournant dans les pratiques des institutions tutélaires qui se veulent résolument présentes aux côtés des acteur·rice·s :

« les deux coordinateurs nationaux du dispositif seront en direct à votre écoute ».

Questions techniques ou stratégiques, sollicitations, conseils... Il s'agit d'ouvrir un espace d'échanges à bâtons rompus. Pas d'ordre du jour, tous les sujets sont ouverts et les questions prises en direct [8].

La coordination renforce d'ailleurs cette mobilisation fin 2021 en initiant le premier cycle d'échanges entre pair·e·s à destination des chef·fe·s de projet opérationnel·le·s. Cette mobilisation se poursuit en 2023 avec la mise en place de cycles de séminaires à destination des équipes de pilotage opérationnel des cités éducatives co-construits par l'équipe de la coordination nationale (ANCT et DGESCO) avec l'appui du réseau national des centres de ressources de la politique de la ville. Les ateliers proposés dans ce cadre ont pour objectif de permettre aux participant·e·s de réinterroger les rôles et responsabilités de chacun·e dans la gouvernance, la vision commune de leur projet de territoire et les méthodes pour mobiliser les partenaires au local.

L'évolution de l'animation proposée par les centres de ressources a tenu compte de celle proposée par le niveau national mais aussi de l'augmentation significative du nombre de cités éducatives labellisées dans certaines régions. L'accroissement du nombre de participant·e·s aux échanges en région ne permet pas une vision fine de ce qui est travaillé au local (pas de remontée d'action spontanée systématique ni suffisamment de temps disponible lors des animations). Les temps d'interconnaissance et de partage d'expériences dépassant le seuil des 8 à 30 participant·e·s génèrent inévitablement une perte du lien de proximité. Les CRPV concernés sont ainsi passés à l'échelon infra ou, dans le cadre d'un maintien de l'animation régionale, à une animation adaptée avec des temps d'échanges en sous-groupes en visioconférences et un maintien d'un lien en présentiel via des événements annuels de cohésion.

Ces choix tiennent compte d'un besoin de maillage au local. Les partenariats peuvent être impulsés par les rencontres nationales thématiques mais doivent ensuite s'ancrer dans les territoires en fonction des stratégies éducatives territoriales locales. Cette déclinaison locale peut ainsi être facilitée par les temps d'échange et d'interconnaissance que peuvent proposer les CRPV.

---

[8] Site des cités éducatives : <https://www.citéseducatives.fr/agenda/questions-de-cités-1>



## 4. Animation des cités éducatives, l'occasion de partage dans le réseau des CRPV et de nouveaux partenariats

La démarche des cités éducatives invite à faire bouger les lignes et les postures professionnelles des acteur·rice·s. L'appui à leur déploiement a-t-il fait évoluer des pratiques ou partenariats pour les CRPV, acteur·rice·s engagé·e·s dans les démarches de coopérations éducatives sur les territoires ?

Un groupe de travail "Education" impliquant des professionnel·le·s de 17 CRPV existe depuis 2019. La mobilisation des CRPV sur la question des cités éducatives a fait l'objet de nombreux temps d'échanges au sein de ce groupe de travail et de façon plus informelle entre les chargé·e·s de missions investis sur l'animation de réseaux cités éducatives. La dynamique de mise en réseau des CRPV sur leurs pratiques d'appui et d'accompagnement auprès des cités éducatives et les enjeux rencontrés sur leurs territoires ont ainsi permis d'élargir, au-delà des situations locales, la vision des problématiques rencontrées par les cités éducatives mais aussi le partage des solutions expérimentées. Cet échange de méthodes et de bonnes pratiques a conféré aux CRPV une plus grande cohérence et un enrichissement dont ont pu bénéficier par la suite les cités éducatives au local.

Interrogés sur ce que l'animation de réseau des cités éducatives avaient pu apporter à leurs pratiques, les chargé·e·s de missions, directeurs et directrices ont rapporté que celle-ci avait permis de mieux connaître des acteur·rice·s et notamment :

- Un lien facilité avec l'Education nationale au-delà du périmètre habituel des acteur·rice·s de l'éducation prioritaire (principales et principaux, proviseur·e·s, inspecteurs et inspectrices de l'Education nationale (IEN), coordonnateurs et coordonnatrices des réseaux d'éducation prioritaire, directions des écoles) et de mieux appréhender leurs contraintes professionnelles.
- Cet accompagnement a également permis une meilleure connaissance des ressources et apports possibles du réseau Canopé.
- Les rendez-vous et groupes pilotes thématiques ont également été l'occasion d'une meilleure connaissance et d'une facilitation des liens avec des personnels experts sur certaines thématiques au sein de l'ANCT.
- A également été noté le lien créé avec Claude Roiron, déléguée ministérielle à l'égalité filles-garçons.

## 5. Perspectives pour la poursuite de l'accompagnement du déploiement des cités éducatives à l'aube des futurs contrats de ville

Après 4 ans d'accompagnement, au fil des fiches d'expériences, des échanges et retours sur les pratiques de chacun, les CRPV ont pu identifier des besoins récurrents dont certains largement partagés par les acteur·rice·s de la réussite éducative et de la politique de la ville.

Réunie à Paris, une partie des membres du groupe de travail « éducation » du RNCRPV s'est interrogée sur la contribution du futur contrat de ville à la stratégie éducative territoriale, en s'appuyant notamment sur un partage des enseignements de l'évaluation finale des contrats de ville. À partir d'un travail préalable d'extraction des facteurs favorables et des freins identifiés dans les fiches d'expérience des cités éducatives, ont été identifiés des ingrédients socles et des freins à lever dans les coopérations éducatives.



Après un temps d'intervention puis d'échanges avec Jean-Marc Berthet sur la coopération éducative, le groupe a travaillé sur la stratégie de territoire et ce que l'on pourrait envisager dans les futurs contrats de ville (avec ou sans cité éducative). Les CRPV ont ensuite exploré collectivement des pistes pour contribuer à un contrat de ville intégré à une stratégie territoriale éducative.

Ces travaux permettent par ailleurs d'esquisser quelques pistes de poursuite des animations de réseaux locaux des cités éducatives autour de questionnements partagés :

- Comment définir des conditions propices à l'innovation ?
- Comment associer les familles aux projets de la cité ?
- Comment adapter la communication aux différents publics cibles ?
- Comment faire de l'évaluation une démarche pleinement utile au pilotage de la cité ?
- ...



## 5.1 Poursuite des échanges entre pair·e·s et de la mutualisation des bonnes pratiques

La poursuite des échanges entre pair·e·s et l'organisation de la mutualisation des bonnes pratiques au plan local restent indispensables pour les acteur·rice·s tout comme le repérage au fil de cette animation des actions inspirantes qui gagnent à être partagées. Elles permettent notamment de faire mémoire lors de turn-over des équipes sur le territoire et de faciliter l'arrivée de nouveaux et nouvelles professionnel·le·s. Cette capitalisation est d'autant plus précieuse sur les territoires où l'ingénierie et le temps dédié ne sont pas suffisants. Ces animations permettent également de travailler l'enjeu de l'appropriation commune de la démarche de la cité éducative, qui demande à être explorée et réinterrogée régulièrement tout au long de la vie de la cité.

## 5.2. Des apports thématiques d'expertises sur des sujets de préoccupations communs pour une stratégie éducative territoriale

Des apports d'expertises thématiques sont nécessaires et actuellement travaillés par la coordination nationale des cités éducatives, avec l'appui des centres de ressources, dans le cadre des Lab thématiques. Les CRPV pourront ensuite continuer à se faire le relais des ressources produites au rythme des besoins des acteur·rice·s au niveau local en fonction de leurs diagnostics, priorités et projets. Au-delà, il s'agira peut-être de les partager largement dans des temps régionaux dont le périmètre irait au-delà des chef·fe·s de projets opérationnel·le·s des cités éducatives, vers les acteur·rice·s du territoire à mobiliser sur ces thématiques et selon des questionnements qui font débat (cf. les freins évoqués supra notamment).

En effet, pour permettre des logiques intégrées et éviter l'empilement des dispositifs, l'enjeu est de resserrer les axes stratégiques du label cité éducative à l'aune des besoins prioritaires dans les quartiers couverts. Cet enjeu peut être abordé lors de temps régionaux en présentiel au format élargi autour de questions mobilisatrices pour les acteur·rice·s de la politique de la ville et du droit commun. Ils seront l'occasion d'une intégration et d'une meilleure connaissance de la démarche des cités éducatives par les acteur·rice·s du droit commun mais aussi des acteur·rice·s de la politique de la ville hors champ éducatif qui peuvent contribuer à cette démarche. Ces rencontres thématiques pourraient être l'opportunité d'une mobilisation large, des niveaux opérationnels jusqu'à l'échelon politique en passant par les différents niveaux d'encadrement.

Dans la même perspective, l'animation de réseaux des cités éducatives peut être l'occasion de partager la lecture d'une stratégie territoriale : donner à voir l'articulation avec le volet éducatif du contrat de ville (PRE...), le droit commun (PEDT, politique jeunesse des collectivités, plan pauvreté, convention territoriale globale de la CAF, plan régional de santé de l'ARS) avec l'invitation des acteur·rice·s chargé·e·s de la mise en oeuvre de ces différents plans ou programmes.



Enfin, hors animation dédiée de réseaux spécifiques, la participation des acteur·rice·s des cités éducatives à des temps de qualification inter-acteur·rice·s sur les démarches de diagnostic partagé, d'évaluation, de gestion de projets coopératifs, d'intelligence collective est aussi une manière de les outiller et de concourir au déploiement de la démarche.

Quel que soit le mode d'animation retenu au plan local, le maintien du lien créé entre coordination nationale des cités éducatives et réseau national des centres de ressources politique de la ville, nourri par des temps d'échanges réguliers, reste précieux (partage des calendriers et des contenus d'animation, interrogation des acteur·rice·s sur le rythme souhaité et leurs préoccupations prioritaires). Il permet de réfléchir ensemble à une complémentarité des appuis qui soit bénéfique aux acteur·rice·s des cités éducatives. Cette clarification des rôles permet de ne pas épuiser les professionnel·le·s et de s'adapter à la vie de leurs projets ainsi qu'à leurs enjeux éducatifs territoriaux.

En effet, si les acteur·rice·s des cités éducatives font en général un retour positif sur les temps d'échanges et de mise en commun de leurs pratiques qu'ils estiment riches, ils font souvent état de leur difficulté à se mobiliser si les rencontres sont trop nombreuses : leur mise en réseau doit tenir compte du temps qui leur est également nécessaire pour faire vivre leurs projets et leurs partenariats au local.

---

## Quelques ressources complémentaires

- [Écrit du RNCRPV sur les coopérations éducatives](#)
- [Retour sur les 3 ans d'accompagnement des CRPV par Voix Publiques](#)
- [Publication du RNCRPV "Les chef·fe·s de projet opérationnel des cités éducatives : Éléments de synthèse du séminaire Des 6, 13 et 14 décembre 2021"](#)

## Direction de publication :

RN CRPV

## Rédacteur·rice·s :

Benjamin COIGNET (Trajectoire Ressources)  
Marie-Pascale GUYON (Trajectoire Ressources)  
Eloïse THÉBAUD (Villes et Territoires)  
Damien DELY (Labo cités)  
Coline BOMPART (Labo cités)  
Guillaume DEJARDIN (Pôle ressources)  
Julie SIMON (ORS-CREAI Normandie)  
Anne GAUVIN (Villes au Carré)  
Marie GOURGUILLO (Pôle Ressources)  
Maëva DUVERGER (Ville Caraïbe)  
Mickaël GUANEL (Ville Caraïbe)

## Maquette :

Clara DESPRES

## Autres ressources du RNCRPV sur les cités éducatives :



[Appui au déploiement du programme national des cités éducatives - Recueil des ressources documentaires du RNCRPV - Octobre 2022](#)



[Les chef·fe·s de projet opérationnel des cités éducatives : éléments de synthèse du séminaire des 6,13 et 14 décembre 2021](#)



[Fiches de retour d'expériences des cités éducatives capitalisées par les CRPV accessibles sur Cosoter](#)