



HAL
open science

La place des programmes de réussite éducative dans les Cités éducatives

Myriam Neiris

► **To cite this version:**

Myriam Neiris. La place des programmes de réussite éducative dans les Cités éducatives. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-04043171

HAL Id: dumas-04043171

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04043171>

Submitted on 23 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



CY Cergy Paris Université – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site de Gennevilliers

Année universitaire 2021-2022

MÉMOIRE

Présenté en vue d'obtenir le **Master 2**

Mention : « Pratiques et ingénierie de la formation »

Parcours : « Conseil, projet, action sociale, territoriale et associative »

La place des Programmes de Réussite Éducative dans les Cités Éducatives

Myriam NÉRIS

Remerciements

Mes remerciements vont à toutes les personnes qui m'ont encouragée durant cette année de reprise d'études universitaires qui n'a pas toujours été simple, mais très enrichissante en tous points. Durant ces quelques mois j'ai appris beaucoup d'un point de vue personnel et professionnel. Le stage et le mémoire m'ont permis de bousculer certaines certitudes et d'envisager une pratique professionnelle différente à l'avenir.

Je remercie ma directrice de mémoire, Mme Valérie Becquet, qui m'a accompagnée et apporté des clés de compréhension essentielles pour mener à bien ce mémoire et particulièrement ces entretiens. Ce qui m'a permis d'être de plus en plus à l'aise dans l'exercice.

Merci également à tous les acteurs qui ont accepté d'échanger avec moi sur leur profession et leurs missions. J'ai rencontré des personnes investies et passionnées dans leur métier.

Merci à mon tuteur de stage qui m'a accueillie comme faisant pleinement partie de l'équipe, qui m'a fait confiance et m'a mise en relation avec tous ses contacts sans hésitation pour mener à bien mes recherches.

Enfin merci à ma famille qui me soutient dans tout ce que j'entreprends et merci à mes relectrices.

Résumé

L'approche globale de la réussite éducative a donné lieu à un certain nombre de réformes en matière de politiques éducatives avec pour ambition de faire travailler ensemble tous les acteurs intervenant dans la vie de l'enfant et du jeune. Cette approche partenariale prend son essor à travers le programme de réussite éducative (PRE) issu de la loi de programmation pour la cohésion sociale de 2005 (loi Borloo). Le PRE, véritable pilote des actions éducatives à l'échelle locale, va être le lieu privilégié du partenariat grâce à ses équipes pluridisciplinaires de soutien. Mais en 2019, l'arrivée des Cités éducatives, programme national interministériel qui vise à renforcer les alliances éducatives au sein d'un territoire, vient réorganiser le paysage éducatif des quartiers prioritaires de la ville.

A travers trois études de cas, ce mémoire questionne la place des PRE au sein des cités éducatives, et plus particulièrement dans leur mise en œuvre. Cette analyse repose sur une démarche empirique qui s'appuie principalement sur des entretiens.

Mots-clés : PRE _ Cité éducative _ Intégration _ Partenariat _ Alliances éducatives _ Politiques éducatives

Abstract

The global approach to « educational success » has given rise to a number of educational policy reforms with the aim of getting all the players involved in the lives of children and young people to work together. This partnership approach takes off through the educational success program resulting from the programming law for social cohesion of 2005 (Borloo law). The educational success program, a real pilot of educational actions at the local level, will be the privileged place for the partnership thanks to its multidisciplinary support teams. But in 2019, the arrival of Educational Cities, a national interministerial program which aims to strengthen educational alliances within a territory, reorganizes the educational landscape of the city's priority districts.

Through three case studies, this thesis questions the place of educational success programs within educational cities, and more particularly in their implementation. This analysis is based on an empirical approach based mainly on interviews.

Keywords: Educational success program / Educational Cities / Integration/ Partnership / Educational alliances / Education Policy

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Abstract	4
Table des matières	5
Liste des annexes	7
Sigles.....	8
Introduction	9
Chapitre 1 : Etat des lieux de la littérature	11
I) La réussite éducative	11
A) Genèse de la réussite éducative en France.....	11
B) Ancrage politique	14
C) Quel maillage institutionnel ?.....	16
II) Le partenariat éducatif	19
A) Un partenariat qui va de soi ?.....	19
B) Un partenariat source de conflits multiples	21
C) Des conditions favorables aux alliances.....	24
III) Des dispositifs au cœur de l’alliance éducative : le PRE et la cité éducative	26
A) Le Dispositif de Réussite Educatif (DRE) : entre concept et dispositif	26
B) Le PRE, un dispositif ancré localement	28
C) La cité éducative (CE) : un label national	31
D) PRE et cité éducative, quels liens ?.....	33
Chapitre 2 : Analyse des liens entre PRE et Cités éducatives : démarche empirique	35
I) Présentation des trois cas.....	35
A) Contexte du recueil des données et présentation du territoire	35
B) La ville n°1, son PRE et sa CE.....	37
C) La ville n°2, son PRE et sa CE.....	38
D) La ville n°3, son PRE et sa CE.....	39
II) Démarche empirique.....	40

A)	Les enquêtes qualitatives.....	40
B)	L'observation et les temps de formation	41
C)	Corpus de documents	42
D)	Limites et difficultés de l'enquête	42
III)	Résultats	43
A)	Cas n°1 : Un PRE relativement intégré de par sa fragilité	43
B)	Cas n°2 : Un PRE ancré et fortement intégré dans la mise en œuvre de la CE.....	46
C)	Cas n°3 : Un PRE ancré mais mis de côté.....	50
D)	Des regards croisés d'acteurs qui révèlent plusieurs constats	54
	Discussion	57
	Conclusion.....	59
	Bibliographie.....	60
	Annexes	65

Liste des annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien des délégués du préfet.....	66
Annexe 2 : Guide d'entretien des principaux de collège.....	67
Annexe 3 : Guide d'entretien des chargés de projet / missions.....	68
Annexe 4 : Guide d'entretien des coordinateurs PRE.....	69
Annexe 5 : Guide d'entretien du délégué du préfet en charge de la coordination des CE.....	70
Annexe 6 : Guide d'entretien de l'ancienne déléguée du préfet en charge des CE	71
Annexe 7 : Guide d'entretien des accompagnants	72
Annexe 8 : Extrait d'entretien avec la déléguée du préfet de la ville n°1	73
Annexe 9 : Extrait d'entretien avec la principale de collège de la ville n°1	75
Annexe 10 : Extrait d'entretien de la coordinatrice PRE de la ville n°2.....	76
Annexe 11 : Extrait d'entretien de la chargée de projet CE, ville n°3	77
Annexe 12 : Extrait d'entretien directeur CRPV.....	78

Sigles

Acsé : agence nationale de la cohésion sociale et l'égalité des chances

ANARE : association nationale des acteurs de la réussite éducative

ANCT : agence nationale pour la cohésion des territoires

CCAS : centre communal d'action sociale

CEL : contrat éducatif local

CLAS : contrat local d'accompagnement à la scolarité

CRPV : centre de ressources politique de la ville

DRE : dispositif de réussite éducative

EPCI : établissement public de coopération intercommunale

EPLE : établissement public local d'enseignement

PEDT : projet éducatif de territoire

PEL : projet éducatif local

PLE : projet local d'éducation

PRE : programme de réussite éducative

QPV : quartier prioritaire de la ville

RAR : réseau ambition réussite

REP : réseau d'éducation prioritaire

RRS : réseau de réussite scolaire

Introduction

Ce mémoire a pour objet de recherche le partenariat dans les politiques locales d'éducation à travers le programme de réussite éducative (PRE) et le label Cité éducative.

Depuis 2005, le concept de réussite éducative a débouché sur un certain nombre de politiques publiques partenariales obligeant à décroquer le monde éducatif afin de travailler ensemble sur la réussite globale de l'enfant (Morel & Pesle, 2020). Si dans les textes officiels cette injonction est formalisée, dans la réalité on constate encore des disparités d'application en fonction des territoires et selon les institutions. « Co-construire » le monde de l'enfant entre professionnels et devenir partenaires s'avèrent relever parfois du véritable défi, d'autant plus lorsque l'on appartient à des institutions historiquement peu habituées à s'ouvrir à l'autre (Morel, 2018).

Si pour beaucoup, réussite éducative rime avec réussite scolaire, c'est que le poids de cette dernière a longtemps dominé et domine encore. Jusqu'à il y a peu, la réussite scolaire était l'apanage de l'École ! Mais face aux difficultés grandissantes rencontrées en son sein, il a fallu « bon gré mal gré » s'ouvrir à l'autre. Mais à qui et à quoi ? C'est dans ce contexte professionnel qu'est né l'intérêt pour les différentes actions éducatives locales, avec le besoin de « partager l'énorme pression sociale » subit par le corps enseignant concernant les enjeux de l'école (Lena, 2019).

A l'échelle locale, les différentes politiques éducatives ont amené un certain nombre de changements et ont eu des répercussions sur l'aménagement du temps de l'enfant avec une implication grandissante des collectivités. La réussite éducative va amplifier le rôle des collectivités mais aussi redéfinir « les frontières professionnelles, les territoires d'action ainsi que les places et les rôles de chacun » (Sompayrac, 2020 p.10).

Un certain nombre de dispositifs vont découler des politiques publiques. Bruno, Méard et Walter (2012) reprennent dans leur article la définition de Vanderdorp pour décrire le dispositif comme « *un environnement aménagé de façon à offrir à certaines actions ou événements des conditions optimales de réalisation* » (p.2). Pour eux une certaine confusion conceptuelle émane tant le dispositif peut être à la fois l'expression de possibles, un espace de liberté et de contrainte et un impératif à l'autonomie. Le PRE, à la fois concept et dispositif va être le théâtre d'actions de la réussite éducative.

Aussi, c'est au cœur des PRE que vont se coordonner les actions éducatives, médicales ou encore sociales d'un territoire à l'échelle locale, en réunissant un réseau varié de professionnels intervenant de près ou de loin dans l'éducation de l'enfant et du jeune.

Jusqu'en 2019, le PRE était le dernier dispositif interministériel, inscrit dans le volet « éducation » du contrat de ville mis en œuvre par les collectivités et reposant sur un partenariat aussi élargi. Mais l'arrivée du programme cité éducative vient rebousculer les organisations locales. A la découverte de ce label dont l'ambition affichée n'est pas « d'être un dispositif de plus mais l'occasion de mieux coordonner et renforcer les dispositifs existants » (dossier de presse) je me suis interrogée sur la réalité de cette ambition, d'autant plus que les politiques éducatives locales sont réputées pour se structurer en « mille-feuille » de dispositifs et programmes (Pesle, 2020)

La recherche du terrain de stage se portait au début sur les PRE, afin de pouvoir être confrontée de l'intérieur aux réalités du dispositif. Mais un concours de circonstances a fait que mon lieu de stage a été finalement une association tournée vers l'accompagnement des politiques éducatives sur plusieurs territoires, en lien notamment avec des dispositifs PRE et des cités éducatives.

C'est au tout début de mon stage, en prenant connaissance des différents projets et accompagnements de l'association auprès de PRE et des cités éducatives que s'est posée la question de leur articulation. Mon intérêt premier étant porté sur les PRE, j'ai donc, à travers cette étude, questionné la place des PRE dans la mise en œuvre des cités éducatives. Il s'agira de voir et comprendre comment les PRE étudiés ont été inscrits dans l'action publique locale et quelles en ont été les répercussions à l'arrivée des cités éducatives.

Pour ce faire, trois PRE et cités éducatives d'un même département seront étudiés à travers une démarche empirique permettant un recueil de données basé sur l'entretien d'acteurs du PRE, de la cité éducative, et d'acteurs intervenants au sein de ces dispositifs ; l'observation de temps de rencontre et l'analyse d'un corpus de documents.

L'intention ici est de se questionner et tenter de comprendre si l'ancrage du PRE sur son territoire va avoir un impact ou non dans la place qu'il va prendre dans la construction de la cité éducative sachant que cette dernière est censée s'appuyer sur l'existant ; mais aussi de comprendre les raisons sous-jacentes à décider ou non d'intégrer un PRE au sein d'une cité éducative.

La première partie sera consacrée à l'état des lieux de la littérature en revenant sur la genèse de la réussite éducative en France, les notions de co-éducation et de co-construction dans le partenariat éducatif et l'histoire du PRE puis l'arrivée de la cité éducative.

La seconde partie sera l'étude de la mise en œuvre des cités éducatives par l'analyse des données empiriques permettant de rendre compte de la place jouée par les PRE. Cette place sera analysée au travers de trois études de cas rendant compte de trois configurations différentes.

Chapitre 1 : Etat des lieux de la littérature

I) La réussite éducative

A) Genèse de la réussite éducative en France

Historiquement, il n'a pas toujours été question de réussite éducative. En effet, on évoquait davantage les termes « d'échec scolaire » qui renvoyaient à une connotation péjorative. Certains auteurs, comme Dominique Glassman, s'accordent à dire qu'il est plus valorisant d'œuvrer ensemble à la réussite éducative plutôt que de lutter contre l'échec scolaire. Mais comment définir la réussite éducative afin que les acteurs qui y participent puissent aller vers un but commun ? Cette définition doit-elle donner lieu à un consensus ou est-elle propre à chacun ?

Ce que l'on constate dans la littérature scientifique, c'est que peu de chercheurs se sont aventurés à définir précisément ce que l'on entend derrière ces termes. Non pas tant par la complexité de la notion, mais peut-être plus par le caractère assez abstrait et aussi subjectif auquel il peut renvoyer. De plus, la notion de réussite scolaire est une expression construite par les pouvoirs publics, inscrite dans la loi en 2005 par le ministre de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale de l'époque : Jean-Louis Borloo. On distinguera de ce fait les définitions issues de la recherche scientifique et celles issues des pouvoirs politiques.

D. Glassman va définir la réussite éducative comme suit :

« ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut lui apporter et de ce qu'il peut attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde » (Glassman, 2007, p. 2-3). Mais aussi un processus rassemblant « l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre, par ses parents, son entourage, ou des professionnels, pour permettre à l'enfant ou l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni. » (p.3).

Ainsi selon Glassman, la réussite éducative est un état et / ou processus global, qui nécessite la participation de différents acteurs, mais aussi de l'enfant ou du jeune lui-même.

Du côté des discours publics, en 2013, George Pau-Langevin ministre déléguée chargée de la réussite éducative, signe, avec d'autres ministres, un pacte pour la réussite éducative (le 15 octobre) dans lequel est inscrit la définition suivante :

« La réussite éducative se définit comme la recherche du développement harmonieux de l'enfant et du jeune. Elle est plus large et englobante que la seule réussite scolaire et tend à concilier l'épanouissement personnel, la relation aux autres et la réussite scolaire. Elle permet l'articulation de tous les temps de l'enfant et du jeune et vise à leur donner les moyens de s'intégrer pleinement dans la société. **Elle s'adresse prioritairement à ceux qui sont le plus en difficulté et dans les territoires les plus défavorisés.** Elle se réfère aux valeurs et objectifs de la convention internationale des droits de l'enfant de 1989. » (p.2).

Ici les notions de « difficulté » et de « territoire » apparaissent, et on les retrouvera tout au long des différentes politiques publiques éducatives et dans les critères de nombreux dispositifs. Ainsi, si la réussite de tous les élèves est un point essentiel de l'institution de l'École, la réussite éducative elle, s'adresse à un public confronté à des questions d'inégalité scolaires, sociales ou économiques : on parlera de quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV), de Réseau d'éducation prioritaire (REP) et REP+, d'enfants et de jeunes « en difficultés », « en fragilité », « en décrochage » issus de milieu social « défavorisé ».

Aussi, si l'on comprend que la réussite éducative ne se résume pas à la réussite scolaire seule, il n'en est pas moins qu'elles peuvent être étroitement étriquées. Pour certains chercheurs le

lien réussite éducative/réussite scolaire revient souvent, avec des positions plus ou moins contrastées : par exemple pour Périer « *La notion de réussite éducative est floue et elle induit celle d'échec éducatif. La question qui se pose est de savoir en quoi la réussite éducative intègre ou dépasse la notion de réussite scolaire* » (2013), pour Lebocey « *la mission de la réussite éducative est d'aider l'école à faire et penser autrement, pour que des alternatives soient trouvées à la difficulté d'enseigner et d'être élève* » (2010). Dans sa revue de recherche sur la réussite éducative, Feyfant (2014) explique que dans la littérature scientifique ces deux concepts, tantôt se confondent, tantôt s'opposent, se complètent, l'un transcendant l'autre, l'un dépendant de l'autre.

Notons que dans le rapport de 2013 de l'Education Nationale « Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée », il est mentionné que le décrochage est un processus complexe, reposant aussi bien sur des facteurs externes qu'internes à l'école. Les facteurs externes sont ceux sur lesquels l'école a peu, voire, n'a pas de prise : l'âge, le genre, la structure familiale, l'organisation de l'accueil scolaire sur le territoire ou encore la santé. De ce fait, il n'est donc pas concevable de lutter contre le décrochage scolaire en ne s'appuyant que sur des méthodes et moyens liés au scolaire. Par prolongement, il ne serait pas envisageable de penser une réussite éducative qu'en terme de réussite scolaire, d'autant plus que pour la réalisation de cette dernière, bien des conditions dépassant le cadre scolaire sont nécessaires. Ainsi, la prise en compte de la réussite éducative dans sa globalité semble être ce vers quoi les professionnels tendent, même si certains obstacles persistent.

Face à ces divergences d'opinion en matière de réussite éducative, le guide méthodologique de la délégation interministérielle à la Ville explique qu'« il est essentiel de faire formaliser par écrit aux différents partenaires impliqués dans la démarche ce qu'ils mettent sous le terme de réussite éducative et les objectifs qu'ils visent » (direction interministérielle de la Ville, 2007). En effet, afin de pouvoir travailler ensemble sur des objectifs communs, les partenaires vont devoir arriver à un consensus.

Dans sa thèse « *Sociologie de la « Réussite éducative » Un cas d'école des nouvelles politiques éducatives* » (2017), O. Leproux fait la sociogenèse de la réussite éducative. Il explique alors que cette dernière est issue d'un certain nombre de réformateurs éducatifs appartenant à différentes institutions telles que « les mouvements pédagogique », « les mouvements d'éducation populaire », « le mouvement Freinet », « les Cahiers pédagogiques », « les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA) », « les Francas », « les

Eclaireurs de France », « le Café pédagogique », « l'Institut Français d'Education » et enfin la « Ligue de l'enseignement ». (pp 74-75). Il poursuit en démontrant comment la Réussite éducative s'est construite à la fois comme un instrument de réforme contre l'Education Nationale et un dispositif d'aide aux enfants en fragilité. Selon lui :

"Cette ambiguïté trouve son origine dans la genèse de la Réussite éducative où, au cours de la traduction des consignes de Jean-Louis Borloo en dispositif concret, le courant réformateur lié à la Ligue de l'enseignement et au Think-tank Prisme ¹ a infusé son programme d'ouverture de l'école dans la future Réussite éducative. » (O. Leproux, 2017, p 141).

Cette « ouverture » de l'école va conduire à réformer la politique éducative.

B) Ancrage politique

Selon Jean-Marc Berthet, différents moments forts peuvent se dégager de l'histoire des politiques éducatives locales. Le premier commence à partir des années 80 avec, entre autres, les lois de décentralisation ou encore les zones d'éducation prioritaire. Le second temps voit arriver et se succéder différents contrats : les Contrats bleus, les Contrats d'Aménagement du Temps de l'Enfant, les Contrats Ville Enfance Jeunesse puis les Contrats d'Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes qui ont pour but de favoriser l'épanouissement, la socialisation, l'autonomie et la réussite de l'enfant. Puis viennent en 98 les Contrats Educatifs Locaux (par l'Etat) et les Contrats Temps Libres (par les caisses d'allocations familiales) afin de redonner une cohérence à tous les dispositifs préexistants (Berthet, 2017). C'est à cette période que la notion de réussite éducative commence à voir le jour dans le cadre de la deuxième relance de la politique d'éducation prioritaire. Arrive également les « contrats de réussite » puis les « réseaux ambition réussite » (RAR) et les « réseaux de réussite scolaire » (RRS). Les contrats de réussite sont mis en place au sein des REP et fixent des objectifs pédagogiques dans le cadre des priorités nationales comme par exemple la lutte contre l'échec scolaire et le soutien pédagogique des élèves les plus fragiles, un égal accès de tous au savoir, ou une scolarisation précoce afin d'ouvrir les voies de la réussites scolaires (B.O n°29 du 16 juillet 1998). En 2001 dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville sont créé des cellules de veille éducative

¹ Institution de droit privé composée de professionnels réfléchissant sur des questions de société (politiques, éducatives, sociales etc.)

afin de repérer les jeunes en rupture (ou en voie) et de leur proposer une solution éducative et d'insertion.

Pour Rouzeau (2017) comme tout se joue du point de vue local, il est nécessaire d'effectuer un travail de qualification du territoire impliquant les collectivités, les représentants des services déconcentrés de l'Etat et les acteurs associatifs. Pour lui, les stratégies d'intervention sociale vont dépendre de la qualification du territoire qui peut être perçu de différentes manières :

- Le territoire en difficulté peut représenter un « symptôme, par projection spatiale, des difficultés sociales » : concentration sur un même espace des ménages aux conditions socioéconomiques défavorisées et situations sociales dégradées. Ici la cohésion locale est un enjeu central ;
- Le territoire perçu comme enclavé avec un déséquilibre des services et équipements publics et une population stigmatisée. Ici l'enjeu sera l'aménagement et la compensation ;
- Le territoire comme révélateur de tensions et d'écarts entre le fonctionnement traditionnel des équipements et services publics et les attentes et problématiques des ménages. L'enjeu sera la modernisation et la polyvalence des interventions.
- Le territoire comme « ressource face aux mécanismes de l'exclusion ». Ici le sentiment d'appartenance et de solidarité est mis en avant, on s'appuie sur le collectif, les projets émergents, l'autoproduction et les forces vives de la société civile.

En fonction des diagnostics territoriaux les acteurs locaux vont pouvoir orienter les stratégies des différents contrats d'action publique en fonction de la politique de la ville.

A partir des années 2000, la contractualisation territoriale est remplacée petit à petit par les appels à projet qui organisent les relations avec le local. Puis la stratégie de rénovation urbaine par Jean-Louis Borloo amène la notion de « programme », fixant les règles de mobilisation des acteurs locaux. Ainsi, la loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale marque un autre temps fort. Elle s'inscrit dans la volonté pour le gouvernement de l'époque de « faire des quartiers sensibles des quartiers comme les autres » avec notamment la mise en place du programme de réussite éducative (PRE). Les interventions socioéducatives jusque-là organisées par la municipalité et limitées aux offres collectives de sport, loisir ou soutien scolaires changent et s'amplifient. L'approche dans l'éducatif se veut dorénavant plus individualisée avec une palette d'intervention plus large (Rouzeau, 2017).

Parallèlement, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de juillet 2013 a pour objet « de faire de l'école un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous ». Pour ce faire, elle s'appuie sur les différentes politiques de réussite éducative comme l'éducation prioritaire ou les dispositifs de lutte contre le décrochage ainsi que l'égalité des territoires. A ce moment on commence à parler de « coéducation » comme principal levier d'action, en remettant la place des parents au sein de la communauté éducative. De même, il est souligné l'importance d'un partenariat avec les collectivités territoriales ainsi que le secteur associatif et les mouvements d'éducatrices populaires.

C'est dans ce contexte qu'émerge une approche publique partenariale dans le domaine de l'éducatif (entre autres). Morel et Pesle (2020) disent que « *ces approches partenariales visent à favoriser la collaboration et la coordination entre les différents secteurs, institutions, professions, acteurs concernés par une même question et rassemblés autour d'un objectif commun* » (p.9). Cette approche partenariale a pour but de rapprocher des cultures professionnelles différentes habituées à s'ignorer ou s'opposer, et de les faire travailler ensemble. Ainsi les différents acteurs locaux sont amenés à co-produire des réponses ajustées aux besoins de leur territoire qu'ils ont identifiés ensemble lors de diagnostics partagés (Morel & Pesle, 2020). Ceci permettant ce que les auteurs appellent un « décloisonnement » de l'action publique, et une meilleure efficacité de cette dernière souvent mise à mal à cause d'une organisation du travail rigide. Cette action partenariale sera d'autant plus bénéfique qu'elle permet un meilleur contrôle des dépenses de l'Etat car il n'est plus question d'augmenter le budget de chaque acteur intervenant sur une question éducative, mais d'attribuer un budget global, constant et de coordonner l'action des partenaires qui sont engagés sur ce secteur d'activité ; ce qui permettrait plus d'efficacité (Morel & Pesle 2020).

C) Quel maillage institutionnel ?

La mise en œuvre des politiques publiques partenariales nécessite la collaboration de différentes institutions impliquées dans les questions éducatives de l'enfant et du jeune. Ici, nous nous intéresserons à la place de l'Ecole, des familles et du partenariat social à travers les associations (même si ce dernier peut être réalisé également avec les services déconcentrés de l'Etat) dans la réussite éducative.

Dans le Plan de la cohésion sociale un des premiers constats est que l'Ecole n'a plus une place centrale, comme ce fut longtemps le cas. En effet, dans le programme 15 titré « Accompagner

les enfants en fragilité » qui concerne le premier degré (maternelle et élémentaire) on parle d'ailleurs « d'enfant » et non « d'élève » et selon O. Leproux cette distinction a une importance en termes de « territoires professionnels » car « l'élève » renverrait au territoire de l'Education nationale quand « l'enfant » renverrait à un plus large panel de professionnels (2017). Ainsi, l'enseignant apparaît dans les équipes de réussite éducative comme un professionnel spécialiste de la petite enfance mis au même pied d'égalité que l'éducateur, l'animateur, le psychologue ou autre. Pour le programme 16 « Accompagner les collégiens en difficulté et rénover l'éducation prioritaire » la composition des Plates-formes de réussite éducative se fait sans membre de l'équipe pédagogique mais réunit « les services sociaux et sanitaires de l'éducation nationale, ceux de l'aide sociale à l'enfance et les centres de pédopsychiatrie. » (Plan de cohésion sociale, Programme 16. p. 35).

Si l'on constate que l'Education nationale apparaît comme un partenaire « lambda », c'est bien pour souligner le fait que la réussite se veut globale et non centrée sur le scolaire. Cependant, s'il est un partenaire comme les autres, sa participation à la réussite éducative reste obligatoire, ce qui est spécifiée dans la circulaire d'avril 2005 par l'« exigence de participation de l'ensemble des institutions concernées par le pilotage du programme ». O. Leproux explique cette exigence par le fait que l'Ecole étant le « *principal interlocuteur institutionnel des enfants et des familles* » (p.67), c'est elle qui oriente majoritairement vers les dispositifs d'une part ; et d'autre part que les ambitions de la réussite éducative incluent l'Ecole.

Un autre partenaire engagé dans la réussite éducative est la famille. Si la place des parents dans les politiques éducatives n'a pas toujours été évidente : d'exclus de l'Ecole avant 1968, puis peu à peu réhabilités via les associations de parents d'élèves ; elle est maintenant pleinement mentionnée dans les différentes politiques. Pour rappel, Glassman (2007) inclut, pour atteindre une certaine réussite éducative, « l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par ses parents, son entourage ou par des professionnels [...] ». Si aujourd'hui les orientations politiques insistent sur l'importante place des parents dans la coéducation (Mellier, 2019), il est à noter l'enjeu particulier de cibler ceux qui sont le « plus éloignés de l'institution scolaire » (loi refondation 2013). En effet, P.Périer explique que les enfants scolarisés dans les quartiers prioritaires rencontrent plus souvent et plus tôt des difficultés nécessitant la participation active de leurs parents (tant sur le plan du soutien scolaire que du relationnel avec les différents acteurs). Or ce sont souvent des familles qui ont une méconnaissance du système scolaire, ce qui entrave leur implication. A contrario, cette politique va permettre aux parents les plus familiarisés avec l'institution de davantage être associés et valorisés, ce qui va créer une sorte

de stigmatisation à l'égard des parents qui ne le peuvent pas (Conus & al, 2018 ; Périer, 2018). De ce fait, il va y avoir une nécessité « d'aller chercher » ces parents les plus éloignés et de les accompagner, afin de les inclure dans la réussite éducative de leurs enfants. Ainsi, dans le programme 15 du Plan de cohésion sociale (2005), les équipes de réussite éducative « *se mobilisent autour de l'enfant et des parents* » et « accompagnent » individuellement ou collectivement les parents et leurs enfants. Un autre point concerne la vision scolaro-centrée que les parents ont sur la réussite éducative. Dans son article *Il n'y a pas que la réussite scolaire. Le sens du programme de réussite éducative* (2007), D. Glassman explique que pour les parents, la préoccupation principale pour leurs enfants est la réussite scolaire par l'obtention finale de diplôme permettant à terme une certaine ascension sociale. Pour eux, cette réussite est plus tangible que la réussite éducative qui englobe plusieurs facteurs. Cette vision est d'autant plus importante qu'elle va avoir un impact sur l'orientation d'un bon nombre de dispositifs et d'activités associatives qui vont coller à la réalité des attentes des parents en proposant beaucoup d'accompagnement scolaire. Ainsi, inclure les parents (les familles) dans le processus de réussite éducative va avoir un double objectif : les remettre au centre de l'éducation de leurs enfants en les considérant comme premier partenaire et cela quelles que soient les difficultés auxquelles ils seraient confrontés ; de les impliquer dans les différents aspects de la réussite éducative notamment en leur donnant une vraie place dans les différentes instances de décision et d'organisation.

Concernant les associations, elles ont vu leur relation avec l'Ecole et les collectivités évoluer et leur place s'affirmer, proposant de plus en plus la prestation de service dans le domaine de l'éducatif et du culturel (Anderson, 2014). Historiquement, elles sont pour beaucoup d'entre elles issues de l'Education ou de mouvement populaire. Implantées localement sur leur territoire et reconnues dans leur champ d'actions, elles font souvent le pont entre les familles et les institutions. Loin de vouloir se substituer, elles cherchent à être « au côté de » et non pas « contre », agissant dans l'intérêt de ses usagers. Aussi, elles sont des « partenaires naturels, sinon privilégiés, des collectivités locales » (Pugeault, 2009 p.15), conséquence des différentes lois de décentralisation. En effet les collectivités ont, au fur et à mesure, confié aux associations certaines de leurs missions d'intérêt général, ce qui a changé leur rapport en leur permettant de réaliser une partie des objectifs politiques par le biais des acteurs associatifs (Abrioux, 2009). Les initiatives étant de plus en plus « descendantes », le secteur associatif c'est largement déployé ce qui a eu pour conséquences à la fois d'augmenter leur financement et d'être plus valorisées, mais aussi de créer une certaine dépendance aux subventions publiques devenant

ainsi « la cheville ouvrière des politiques locales » (Abrioux, 2009). Pour autant, l'association est vectrice de liens sociaux particulièrement bénéfiques dans un espace public souvent fragile et inégalitaire où des rapports de domination s'exercent (Labit, 2010). Son rôle reste donc primordial notamment au cœur des quartiers populaires où les associations de quartier ont une mission de représentation et de soutien de la population et deviennent les principales interlocutrices des pouvoirs publics (Nez, 2013). Ces associations, proches des habitants, apportent un regard privilégié aux collectivités, ce qui, au sein de la réussite éducative, leur permet de pouvoir intervenir aussi bien sur des questions scolaires (accompagnement, soutien, coaching, tutorat de collégiens et lycéens etc.) que sur la parentalité, la santé ou encore l'accès à la culture. Enfin, le tissu associatif d'une commune est révélateur de l'état de son espace public, de sa vie démocratique locale et de la santé de son lien social.

Le concept de réussite éducative, qui renvoie majoritairement à une définition politisée, s'inscrit plus précisément dans les politiques éducatives locales. Sa mise en œuvre se réalise au sein de partenariats éducatifs dans lesquels se mêlent différentes échelles territoriales, institutionnelles et hiérarchiques (Pesle, 2020).

II) Le partenariat éducatif

A) Un partenariat qui va de soi ?

Lorsque la loi de programmation de 2005 fait mention « d'équipe de réussite éducative » notamment avec la mise en place du PRE, elle impose une méthode de travail du « faire équipe », avec la particularité de réunir des acteurs aux champs d'actions variées n'ayant parfois pour point commun que de travailler avec le même public : l'enfant / le jeune et sa famille. Mais qu'attend-on exactement de ces acteurs ? Dans le Pacte pour la réussite éducative de 2013, des principes sont donnés : « (...) *les acteurs de la réussite éducative s'engagent sur les principes d'action suivants : Appréhender l'enfant et le jeune dans une approche globale (...) Mobiliser les enfants, les jeunes et leurs familles (...) S'adapter à chaque enfant et chaque jeune (...) Favoriser une ouverture sur le monde (...) Adopter une démarche éthique (...) Agir avec des partenaires dans le cadre d'un pilotage local (...)* » (p.4-5). Dans ce dernier principe l'accent

est mis sur l'importance de la place et du rôle de chaque « type d'acteurs » et leur capacité à travailler collectivement, à coproduire, à mobiliser et à mutualiser des moyens humains et financiers dans un cadre partenarial, tout en s'engageant à « favoriser les politiques de réussite éducative (...) ». Il va sans dire que ces acteurs sont investis d'une grande mission... Pourtant, il ne suffit pas de dire pour faire, ni savoir faire ; et si l'ambition partagée de faire réussir les enfants et jeunes, et particulièrement ceux en fragilité, est un premier motif pour permettre à ces acteurs de se réunir, il ne suffit pas à lui seul.

Avec toutes ces politiques éducatives partenariales un nouveau vocabulaire « politico-administratif » apparaît dans les différents textes officiels. On parle ainsi de « co-éducation », « co-construction », « collaboration ou « co-élaboration », d'« alliance éducative » ou encore de « communauté » ou « sphère éducative ». Si ces notions sont assez transparentes dans leur définition, elles renvoient surtout à l'injonction du « faire ensemble » et témoignent d'une transformation du système éducatif (Kherroubi & Lebon, 2017). En effet, dans leur article M. Kherroubi et F. Lebon (2017) partent de la définition de Marcel Tardif du travail éducatif comme « *l'ensemble des tâches et fonctions réalisées par la totalité des agents d'éducation – y compris bien sûr les enseignants - qui contribuent, selon diverses modalités et finalités, à la réalisation du processus actuel de scolarisation en interaction avec les élèves* (2010, p.20)² pour expliquer comment ce travail éducatif au départ très scolaro-centré, s'est complexifié de plus en plus avec les nouvelles missions des collectivités, bouleversant la place de chacun. Ils expliquent ensuite que cette injonction au partenariat et à la co-éducation a amené une nouvelle gouvernance en matière de coordination afin « de réguler, de contrôler et de dynamiser l'action territorialisée. »

Dans cette logique de travail partenarial, l'exemple des équipes pluridisciplinaires de soutien (EPS) au sein des PRE illustre bien les propos décrits. Dans les textes encadrant le PRE, on retrouve l'obligation partenariale et la composition de la pluralité des partenaires au sein des EPS. L'instruction ministérielle de 2016 va même renforcer et préciser certains points concernant ce partenariat : « *Les évolutions préconisées ont pour objectif de réaffirmer les principes structurants du PRE qui s'appuient à la fois sur **une démarche partenariale de proximité** et la mobilisation continue du droit commun (...).* » *Créer les conditions optimales de **coopération de l'ensemble des acteurs investis*** » « *Outre le fait de favoriser la réussite scolaire, ce dispositif vise à répondre à **toutes les problématiques identifiées par l'EPS.*** » « **Un**

² Tardif M. & Levasseur L. La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine. Paris : PUF, 2010.

effort de complémentarité et de coordination devra être mis en œuvre par le chef de projet du contrat de ville et le *coordonnateur* ». Dans le cadre des EPS, le coordinateur va avoir un travail d'animation des réseaux et de remobilisation des acteurs qui va lui demander un investissement important et coûteux en temps, souvent invisibilisé (Laforets, 2010), le confrontant à de réelles problématiques. Mais il n'est pas le seul à rencontrer des difficultés en matière de partenariat. Chacun des partenaires investis dans ce processus va devoir dépasser ses propres représentations personnelles et professionnelles afin de construire une représentation commune, partagée dans l'intérêt de l'enfant, ce qui ne va pas se faire sans heurt.

En effet, s'agissant de la question du partenariat entre acteurs et leur capacité à « co-construire » ou mettre en place des « alliances éducatives », les chercheurs s'accordent sur l'existence de difficultés sous-jacentes à leur réalisation. Ils parlent, entre autres, « d'obstacles », de « tensions », de « conflits », « d'épreuve à la mobilisation » « d'idéal collaboratif », de « cloisonnement des pratiques » de « rapports de force » ou encore de travail « exigeant » (Laforets, (2010) ; Le Clère, (2011) ; Bruno & al. (2013) ; Minassian, (2018) ; Morel, (2018)).

Si l'approche partenariale s'avère une approche légitime et efficace dans la prise en charge globale des problèmes sociaux (la réussite éducative étant pour une grande partie le versant de l'échec et du décrochage scolaire), le fait même qu'elle ait pour but de « rapprocher ce qui est séparé » et « concilier les contraires » (Morel, 2018) engendre un certain nombre de résistances qu'il faut pouvoir identifier afin de les dépasser.

B) Un partenariat source de conflits multiples

Dans le cadrage politique ainsi que les différentes recommandations officielles entourant le partenariat au sein de la réussite éducative, on constate une certaine « forme d'irénisme » occultant totalement les difficultés qui y sont liées (Morel, 2018). Dans son article *Mésalliance éducative : l'exemple d'un partenariat territorialisé de lutte contre le décrochage scolaire* (2018), L. Minassian évoque le fait que l'« expérimentation d'alliances éducatives » et ses effets, nécessite d'aborder les différents niveaux qui se jouent dans le partenariat et dans lesquels les conflits peuvent apparaître. Pour comprendre ces niveaux, Blaya, explique que : « De telles alliances éducatives peuvent se mettre en place à un niveau micro, en partenariat « jeune – famille – école », à un niveau méso en s'étendant à d'autres acteurs des sphères sociale, judiciaire ou du monde de la santé. Enfin, à un niveau macro englobant les niveaux micro et

méso, des dispositifs communautaires peuvent mettre en œuvre de larges alliances au sein de régions ou d'États, (...) » (2011, p. 241). Ici nous nous intéresserons principalement au niveau méso.

Les recherches sur la division du travail éducatif amènent deux constats (entre autres) :

- Le monde social est cloisonné, verticalement en ce qui concerne les bureaucraties publiques ou organisations privées », et horizontalement, entre les institutions, professions ou acteurs (Morel & Pesle 2020)
- Il existe des concurrences interprofessionnelles qui sont liées au fait que « chaque catégorie de personnel cherche à défendre ou à étendre son territoire, c'est-à-dire l'ensemble des tâches qu'elle revendique avec succès dans la division du travail » (Kherroubi, 2017, p.18).

De ce fait, ces institutions qui habituellement s'ignorent voire s'opposent, vont rencontrer des difficultés à collaborer ensemble tant leur idéologie, mode de fonctionnement et intérêts divergent (Morel & Pesle 2020). Ainsi vont se mettre en place des modalités de la résistance (Kherroubi & Lebon, 2017) qui vont prendre la forme du retrait (absence aux temps de concertation), de conflictualité, parfois même sur les termes à mettre derrière la notion de réussite éducative selon qu'elle est perçue comme un outillage éducatif ou comme un moyen de renforcer les politiques (Laforet, 2010) ou la mise en avant de questions éthiques empêchant le partage de certaines informations. D'autre part, les raisons à « l'enrôlement » au partenariat peuvent être éloignées de l'objectif initial, comme lorsque la motivation concerne la recherche de financement (par les associations par exemple) ou le besoin de contrôler ce qui se passe, ce qui se dit (par les assistantes sociales par exemple). Parfois, la présence de partenaire n'est que le résultat d'une obligation soumise par un supérieur hiérarchique (Morel, 2018). Toutes ces divergences et ces rapports de force vont entraver la co-éducation et forcer à une gestion et régulation des conflits par les cadres intermédiaires représentés en la personne des coordinateurs, qui se retrouvent parfois dans une position indélicate. Minassian conclut d'ailleurs son analyse sur le fait que sans « *construction d'accords explicites dans la structuration et le fonctionnement d'un collectif pour la mise en place de tels dispositifs, les principaux bénéficiaires perdent.* » (Minassian, 2018, p.90)

Ces collaborations « dérangeantes » vont bousculer les habitudes du métier et rendre compte de modes d'engagements différents (Bruno & al. 2013). Lorsque l'individu ne parvient pas à

s'approprier les prescriptions institutionnelles (ici l'injonction partenariale), qu'il y a un manque de maîtrise des outils entraînant un manque de reconnaissance des autres et qu'il ne partage pas les valeurs du groupe, des tensions et contradictions vont apparaître (Bruno & al. 2013). Le partenariat sera perçu comme une menace entraînant des désagréments et craintes comme la perte d'autonomie, le risque de voir son point de vue contesté, une surcharge de travail non voulue et non rémunérée (Morel, 2018). L'engagement s'en trouvera donc affecté. Ainsi les retours d'expériences négatives font mention de compétences remises en cause, de besoin de se justifier, d'impression de devoir faire « le sale boulot », de manque de considération ou sentiment de non légitimité (Kherroubi & al. 2017). Quand, dans un monde du travail soumis déjà à de fortes pressions, l'obligation au partenariat vient dégrader un peu plus encore les conditions, on peut assister à un certain turnover, notamment au sein des collectivités. Ce turnover, qu'il soit conséquent aux mauvaises conditions ou simplement lié au cycle professionnel classique, va davantage fragiliser les liens partenariaux, empêchant une stabilité des équipes.

A l'échelle institutionnelle, ce sont les enjeux d'ordre politique qui vont être source de tensions. La réduction des dépenses publiques de l'Etat va contraindre les acteurs à entrer dans une obligation de résultat sous peine de voir leurs subventions diminuer, et entraîner des relations concurrentielles (notamment par les partenaires les plus faibles comme les associations). Le local étant très politisé, des jeux de pouvoir et d'intérêts politiques se retrouvent mêlés au sein des communes et entre intercommunalités, du fait notamment de la variété des profils les composant (maire, élus, directeurs généraux, fonctionnaires, contractuels etc.). Ces collectivités, dont la politique de la ville s'appuie sur la « *transversalité des différentes politiques (éducation, logement, prévention de la délinquance, santé, etc.)* » (Morel, 2020 p. 70), vont devoir composer avec les différents services de l'Etat, source également d'autres enjeux. Les acteurs vont donc devoir apprendre à gérer et concilier d'une part les attentes de l'Etat et d'autre part celles des communes qui peuvent parfois diverger.

Selon Minassian (2018) les différentes formes de conflictualité, conduisent à produire les effets adverses à ceux affichés et même à renforcer les frontières entre les acteurs et institutions (Morel, 2018). Rendre conscients ces processus et mécanismes de défense permet de cibler des points à travailler afin de dépasser ces obstacles.

C) Des conditions favorables aux alliances

Dans les conditions favorables aux alliances éducatives, l'interconnaissance intervient comme un point essentiel. Avoir une connaissance des institutions, des dispositifs et du tissu associatif de son territoire permet dans un premier temps de connaître l'existant et de savoir qui mobiliser. Dans un second temps, cela évite une superposition des actions sur un même territoire. Une des recommandations du rapport de 2019 sur les PRE en Ile-de-France est notamment de procéder à une cartographie des acteurs et des ressources afin d'éviter cette redondance des actions. D'autre part, V. Laforets évoque le fait d'être, pour les acteurs, familiarisés à la « technicité de l'activité collaborative », c'est-à-dire, de connaître les mécanismes en jeu dans les relations partenariales et les freins auxquels ils pourraient être confrontés, à travers, par exemple, la dynamique des groupes et des réseaux, la technique de réunion, la gestion des informations et/ou des conflits, le processus de production et de prises de décisions collectives. La mise en place d'événements partenariaux et de journées de formation et/ou d'information participe à l'amélioration de l'interconnaissance entre acteurs avec notamment des temps d'échange sur son institution, sa profession et ses différentes actions. Ces temps qui se déroulent en dehors du cadre d'intervention en équipe de travail permettent un rapprochement, et de mieux appréhender « cet autre » derrière l'institution qu'il représente. Ils permettent également d'éviter chez les acteurs le sentiment de n'être qu'un simple prestataire de services. Le fait pour chaque partenaire de se connaître et se reconnaître est un élément facilitateur à l'agrandissement du réseau d'acteurs qu'ils vont pouvoir mettre en place. Toutefois, tout l'enjeu réside dans la capacité à pouvoir mobiliser un dispositif, un service ou une association non pas uniquement pour des relations interpersonnelles de qualité, mais surtout pour les méthodes de travail développées au sein du partenariat et réutilisables par n'importe quel acteur nouvellement arrivé ; ce qui, dans les faits, n'est pas toujours effectif.

Une autre condition propice à la collaboration – qui était source de tensions - est l'engagement. L'engagement pour les acteurs sera favorisé si l'individu possède une marge de manœuvre lui permettant de s'adapter et d'agir. Un autre aspect favorisant l'engagement est de percevoir le partenariat non plus comme une menace mais comme une opportunité permettant par exemple, de monter en compétences, harmoniser des pratiques ou encore de développer un réseau de relations (Morel, 2018). Le sens que les acteurs vont mettre derrière leur mobilisation va aussi influencer sur leur engagement. Pour cela, la construction d'une culture commune et de valeurs partagées sont nécessaires et propices à un climat de confiance. Pour X. Conus et T. Ogay

(2018), la confiance est primordiale car elle permet la prévisibilité des relations entre acteurs ce qui réduit les risques perçus d'une action et de ce fait, facilite le contexte social d'interaction (p.47).

Dans son article (2011), Blaya évoque le terme « d'approche commune » qu'elle rapproche du paradigme de Kuhn (1983) comme un « *ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné* » (p.243) qui formeront une nouvelle communauté. Selon elle, ce paradigme, qui va permettre de mieux appréhender les interactions, repose sur quatre facteurs clés à considérer dans toute alliance éducative : un ensemble de besoins exprimés par les acteurs ; un corpus scientifique reprenant des principes et des pratiques à l'efficacité validée ; des modèles théoriques qui donnent de la cohérence aux interventions des acteurs ; des ressources humaines et matérielles nécessaires à la mise en place de solutions. Elle explique ensuite que ces facteurs seront influencés par les valeurs au sein du systèmes et le contexte (organisationnelle, socioéconomique, historique, culturelle) déterminant « (...) *l'environnement, au sens large, sans lequel les alliances éducatives se mettent en place.* » (p.243)

La construction d'une nouvelle identité en tant qu'équipe de professionnels réunis autour d'un même but, va permettre l'émergence de nouveaux savoirs, de nouvelles méthodes de travail et créer un sentiment d'appartenance qui va renforcer sa cohésion et donc son engagement. La condition réside dans le fait que chacun des acteurs doit se sentir légitime et à sa place, sans qu'un acteur sous couvert de l'institution qu'il représente, ne soit mis plus en avant (Glassman 2007). L'équilibre doit être trouvé entre l'action portée en propre et celle du collectif (Laforets, 2018). Enfin, il doit y avoir un engagement de l'institution qui doit être capable de porter le projet, le soutenir, et y mettre les moyens financiers et humains pour son bon fonctionnement.

Les politiques éducatives partenariales sont à la fois sources d'inconfort et de conflits mais également d'émergence de « modes d'action collaborative innovants » (Morel & Pesle, 2020). Pour autant, pour Le Clère « *toutes les alliances ne sont pas structurantes !* ». Pour lui, la façon de « *faire équipe pluridisciplinaire peut s'entendre comme tantôt structurante, tantôt comme défensive voire pathologique* » (Le Clère 2011 p.107).

Ces enjeux partenariaux vont se réaliser au sein de dispositifs qui vont être le cadre d'expérimentation de la traduction des commandes publiques mises en application sur le terrain (Bruno & al. 2013).

III) Des dispositifs au cœur de l'alliance éducative : le PRE et la cité éducative

A) Le Dispositif de Réussite Educatif (DRE) : entre concept et dispositif

La circulaire du 14 février 2006 précise que « *L'objectif du programme « réussite éducative » est d'accompagner depuis l'école maternelle et jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, les enfants et les adolescents qui présentent des signes de fragilité [et/ou ne bénéficiant pas d'un environnement favorable à leur développement harmonieux]. Il s'agit de construire avec le jeune et sa famille un parcours de réussite, au carrefour de l'approche individuelle et de l'approche collective* ». Cette initiative a pour but de favoriser le parcours individuel et « sur mesure » de l'enfant sur du long terme, construit au sein d'équipes pluridisciplinaires de soutien (EPS) composées de professionnels émanant de différentes institutions et structures. Des dispositifs sont donc mis en œuvre « selon des modalités précisées par décret, par un établissement public local d'enseignement, par la caisse des écoles, par un groupement d'intérêt public ou par toute autre structure juridique adaptée dotée d'une comptabilité publique. Les DRE s'adressent prioritairement aux enfants situés en zone urbaine sensible (actuellement quartier prioritaire de la politique de la ville), ou scolarisés dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire » (loi n° 2005 32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale).

Suite à la réforme de la politique de la ville mise en place par la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine (du 21 février 2014), le PRE s'inscrit dans le volet « éducation » de la politique de la ville et est formalisé dans le cadre partenarial des nouveaux contrats de ville de 2014 (instruction commune des ministères de la ville et de l'éducation nationale du 28 novembre 2014). Le contrat de ville est conclu à l'échelle intercommunale pour un délai de 6 ans et repose sur trois piliers : la cohésion sociale, le cadre de vie et le renouvellement urbain, de développement économique et de l'emploi. C'est au sein de ce contrat de ville qu'est structuré l'intervention des pouvoirs publics dans les QVP. Le rôle du PRE va donc être renforcé dans le sens qu'il deviendra garant de la bonne articulation des actions éducatives au sein de son territoire et du lien avec les différents partenaires (Sompayrac, 2020).

Le PRE est financé à 70% par l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT), puis par les communes et les Etablissements Publics de Coopération Intercommunales (EPCI) à

hauteur de 22% (source Agence nationale de la cohésion des territoires, 2020). Les actions définies au sein du PRE sont conduites en dehors du temps scolaire et englobent différents besoins de l'enfant liés à la santé, la culture, le sport, les loisirs, l'accompagnement scolaire et éducatif, la prévention du décrochage scolaire ou encore le soutien à la parentalité. La durée de l'accompagnement personnalisé d'un enfant varie de 7 à 18 mois environ, en fonction de la complexité des difficultés rencontrées (cf. ANCT). Chaque DRE est animé par un coordinateur et des référents de parcours qui assurent le suivi individuel. Le PRE s'appuie sur le « droit commun » (ressources éducatives, sportives, culturelles etc. disponibles déjà existantes) et dispose aussi de crédits leur permettant de financer leurs propres actions (Moresle, 2020).

Ce dispositif s'inscrit bien dans le concept de réussite éducative puisque son champ d'actions repose sur les différentes facettes du développement de l'enfant et du jeune en conciliant leur épanouissement personnel, la relation aux autres et la réussite scolaire. La signature du Pacte pour la réussite éducative en 2013, rappellera les démarches et projets en vigueur en plus du PRE. Ce dernier est élaboré en lien et en cohérence directs avec les dispositifs partenariaux comme les projets éducatifs locaux (PEL), les projets éducatifs de territoires (PEDT en lien avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République). On retrouvera aussi dans ce Pacte les projets du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté et toutes les actions à caractères pédagogiques mises en place au sein des établissements scolaires (source ANCT 2020). C'est un dispositif avec un fort ancrage local, répondant à des besoins en lien avec les spécificités propre du territoire sur lequel il est implanté, ce qui a pour conséquence qu'il n'existe pas un PRE strictement identique. Cette différence sera d'autant plus renforcée que chaque EPS aura construit sa propre définition de la réussite éducative.

La circulaire de 2006 rappelle que le PRE doit s'appuyer sur « un partenariat élargi à tous les acteurs concernés par la mise en œuvre de politique éducative à l'échelle locale » devant se décliner sur « la base d'un diagnostic partagé ». L'équipe PRE doit collaborer avec l'ensemble des partenaires institutionnelles intervenant ou susceptibles d'intervenir à un moment ou un autre de la vie de l'enfant : l'Education nationale, les services de la ville, la Caisse d'allocations familiales, les services du Conseil départemental, l'Agence régionale de la santé, le Conseil régional ou encore les différentes associations locales. Cela présuppose que le coordinateur doit avoir une connaissance de ce qui se fait localement en matière de dispositifs ou aides associatives afin de s'appuyer sur le droit commun déjà existant et de le mobiliser.

B) Le PRE, un dispositif ancré localement

Bien que le dispositif du PRE soit inscrit dans un cadre légal d'application (loi, note de cadrage, circulaire, instruction ministérielle etc.), il n'en résulte pas moins qu'il est en réalité peu normé (Berthe, 2017). Les PRE, inscrits dans l'action publique locale, vont être mis en œuvre différemment selon le contexte dans lequel ils sont implantés. Ainsi, différents facteurs vont influencer et dessiner les contours de chaque PRE.

Pour comprendre cette mise œuvre locale, il convient de revenir sur quelques problématiques et difficultés rencontrées lors de son déploiement. Tout d'abord, le PRE est lancé dans un contexte national de vifs débats sur la question de la délinquance et son repérage précoce³. A ce moment on évoque, par exemple, l'impact des carences dans les premières années de vie pouvant conduire à des futurs profils délinquants (Bénisti, 2004) ou encore le repérage dès la période ante et prénatale d'enfants à risque (INSERM, 2005, p.46). De plus, l'installation du logiciel « Base élèves » au même moment dans l'Education nationale, jugée intrusive et la nouvelle position du Maire en mars 2006 comme étant « déclencheur du contrat responsabilité parentale et pivot de la loi de prévention de la délinquance » (source projet ANR INEDUC 2015) ont pour conséquences que de nombreux amalgames sont faits, rendant le lancement du PRE plutôt controversé, pensant qu'il permet davantage de fichage des enfants et de leur famille (Laforets, 2010).

Au niveau local, le court calendrier des premiers financements des PRE a conduit à la réalisation, par les responsables municipaux de l'éducation et de la politique de la ville, de diagnostics faits sans la concertation et le partenariat initialement recommandés, créant ainsi une certaine hostilité envers le dispositif du PRE chez certains acteurs locaux :

- Il apparaît (notamment au sein de l'Education populaire) comme une remise en cause de tout ce qui avait été initié depuis de nombreuses années dans le cadre des Projets Educatifs Locaux (PEL)
- Dans le secteur du travail social, il y a une méfiance concernant la question du secret professionnel et du partage des informations confidentielles des familles au sein d'un partenariat aussi élargi

³ Projet ANR INEDUC « Le Programme de Réussite Educative comme révélateur des politiques éducatives locales actuelles ». PREFAS Bretagne_ Rapport final – Juillet 2015

- Au sein de l'Education nationale, la question de la concurrence entre le PRE et ses dispositifs propres se pose, ainsi que la peur de voir ses moyens diminuer notamment au sein du RASED (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) au profit des PRE
- Certains acteurs n'en avaient jamais entendu parlé ou ne se sentaient pas vraiment concernés par ce dispositif, le jugeant comme un élément extérieur, accessoire (Laforets, 2010)

De ce fait, le contexte d'apparition des PRE et leurs premières mises en œuvre vont avoir un premier impact sur la représentation (et la compréhension) que les acteurs vont s'en faire. Il faudra effectuer un travail de fond afin de lever toutes ces réticences, faire comprendre les enjeux de ce dispositif pour ensuite impulser un vrai travail partenarial à l'échelle locale.

La traduction du cadrage national des PRE en programmes d'actions à l'échelle locale va dépendre d'un certain nombre de facteurs à l'origine de la diversité des dispositifs de réussite éducative. Au-delà des variations territoriales comme les données socio-économiques, socio-démographiques, politiques et individuelles (liées à l'investissement des acteurs), qui sont des facteurs plutôt exogènes et aléatoires sur lesquels la marge de manœuvre est relativement limitée, P. Loncle explique dans son article *La jeunesse au local : sociologie des systèmes locaux d'action publique* (2011) qu'il existe en réalité des systèmes locaux d'action publique qui ont un impact sur la mise en œuvre des politiques publiques. Concernant ces systèmes, P. Loncle dit ceci :

« Nous considérerons, par conséquent, les systèmes locaux d'action publique comme le résultat des interactions entre les éléments qui les composent (l'influence de l'histoire des territoires, la gravité des situations locales, les rôles des différents types d'acteurs et leurs fonctionnements en réseau). Ils conduisent à des manières spécifiques de formuler les problèmes publics et de mettre en œuvre des politiques territoriales. » (Sociologie, 2011, n° 2, vol. 2 p. 131).

Premièrement, *l'influence de l'histoire des territoires* renvoie au fait qu'il y a une continuité dans les modèles locaux. Cet héritage du passé va justifier le maintien de « traditions locales », mais aussi un « auto référencement » des acteurs leur permettant de légitimer leurs actions. Ensuite, la *gravité des situations locales* (difficultés sociales et/ou sanitaires) va être ce qui va justifier « l'ampleur des mobilisations et des actions publiques » (p.137). Il y a une obligation à agir. Ces deux premiers éléments structurels vont se retrouver massivement dans les discours des acteurs justifiant les raisons de leurs interventions ou décisions. En fonction des valeurs et

influences en cours, ils pourront être soit force d'innovation, soit des freins. Ainsi l'exemple du portage juridique des PRE peut illustrer ces propos car il s'est inscrit dans les territoires soit en décalage, en concurrence ou est venu disqualifier les organisations antérieures (Laforets, 2010). On constate qu'en fonction du portage juridique, soit le dispositif a renforcé l'action éducative déjà mise en place par la collectivité et a permis une diversification des formes d'intervention (portage par un CCAS ou caisse des écoles et rattaché au service éducation ou politique de la ville). Soit il est venu déstabiliser les organisations préexistantes comme lors de portage par un établissement public local d'enseignement (EPL) qui a vu ses compétences s'élargir et dû s'adapter aux nouvelles exigences (Laforets, 2010).

Les systèmes locaux étant composés de différents types d'acteurs, leurs rôles, influences et collaborations vont avoir un impact déterminant dans la mise en œuvre des politiques locales et des dispositifs qui en découlent. Des élus locaux en passant par les experts, les acteurs associatifs, jusqu'aux acteurs de terrain en lien direct avec le public, chaque niveau de participation ou d'intervention des uns et des autres va « façonner les réponses publiques locales » (Loncle, 2011). Une des particularités du dispositif de réussite éducative, c'est qu'il repose pour beaucoup sur la personne du coordinateur. De nombreuses recherches vont faire état de l'importance de son rôle et de sa place centrale dans le dispositif. Dans le guide méthodologique « Mettre en œuvre un projet de réussite éducative » de la DIV (2007) il est décrit comme « *la cheville ouvrière du projet* » et on attend de lui « *une expertise, une ouverture d'esprit et des capacités d'adaptation importantes* » (p.47) et dans son étude sur les personnels salariés du Programme de Réussite éducative (2010), l'Acse stipule ceci :

« La légitimité du coordonnateur en tant que professionnel est évidemment corrélée à la légitimité du dispositif de réussite éducative qu'il conduit. Inversement, le coordonnateur, en tant que professionnel, est souvent pour beaucoup dans la légitimation d'un DRE. » (p.8).

Aussi, dans cette étude, il sera intéressant d'observer quel(s) impact(s) les relations interpersonnelles et interprofessionnelles ont eu dans l'ancrage des DRE et si cela a eu des conséquences ou non sur leur intégration au sein des cités éducatives.

Enfin, aux rôles déterminants des différents acteurs il faut ajouter la compréhension du fonctionnement de leur réseau, c'est-à-dire leur qualité, leur ouverture ou non, les types de relations qu'ils entretiennent et les enjeux de leadership ou de conflit (Loncle, 2010). Dans des politiques qui s'appuient autant sur le partenariat, ces éléments vont être particulièrement importants à prendre en compte.

D'un même cadrage national, vont découler différentes mises en œuvre des PRE à l'échelle locale. Comprendre les éléments constitutifs à leur implantation sur leur territoire c'est pouvoir comprendre comment le DRE a trouvé (ou pas) sa place dans le paysage local, s'il est reconnu par les différents acteurs et institutions et les raisons de sa pérennité, ou a contrario les difficultés à le rester, ainsi que les raisons principales de son intégration à divers projets, ou de son rejet.

C) La cité éducative (CE) : un label national

Le programme des cités éducatives est né d'une expérimentation dans la ville de Grigny (91) en 2017. « La démarche des cités éducatives consiste en un programme national d'appui aux dynamiques locales de coopération éducative dans les quartiers à faible mixité sociale » (Rapport annuel comité national d'orientation et d'évaluation). Elle prend appui sur les travaux d'un groupe de travail national organisé par le ministère de la Cohésion des Territoires et sur le rapport Borloo de 2018 « Vivre ensemble – Vivre en Grand ». Ce programme se base sur le constat que malgré les moyens déployés envers les quartiers de la politique de la Ville (QPV), les inégalités sociales y demeurent toujours, creusant un fossé dans la réussite éducative des enfants issus de ces quartiers, en comparaison avec ceux du reste du pays (Vade-mecum 2019). Aussi, le gouvernement actuel a fait de l'éducation dans les QPV une priorité. Le programme des cités éducatives est un pilier du volet éducatif des contrats de ville fixé par la circulaire du Premier ministre du 22 janvier 2019 et institué par la circulaire interministérielle du 13 février 2019. Elle est portée par le ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports (en la personne de Jean-Michel Blanquer, Ministre de l'époque), et le ministère de la Ville et du Logement (Julien Denormandie). Les Cités éducatives « visent à intensifier les prises en charges éducatives des enfants à partir de 3 ans et des jeunes jusqu'à 25 ans, avant, pendant, autour et après le cadre scolaire. » dans l'optique de mieux articuler les différents temps de l'enfant et du jeune. Elles reposent sur l'alliance de tous les acteurs éducatifs des QPV, englobant les services de l'Etat, les collectivités, les associations et les habitants.

La cité éducative repose sur 3 grands objectifs déclinés en sous thématiques :

- Conforter le rôle de l'école : meilleure mixité sociale et scolaire ; améliorer le bien-être de tous ; renforcer le suivi personnalisé des élèves ; encourager l'ambition scolaire ; encourager la coopération avec les parents et renforcer l'alliance éducative interne et avec les partenaires

- Promouvoir la continuité éducative : favoriser la socialisation précoce des enfants ; faciliter l'implication des parents et les conditions d'exercice de la parentalité ; favoriser la persévérance scolaire et la lutte contre le décrochage ; promouvoir l'éducation artistique et culturelle ; développer la pratique sportive et les activités de bien-être corporel ; mieux diffuser la culture scientifique et technique ; investir davantage les lieux et les temps où les services publics sont en retrait ; développer l'accompagnement personnalisé des jeunes et promouvoir les valeurs collectives et la prévention des risques.
- Ouvrir le champ des possibles : faire découvrir les filières de formation et du monde du travail ; favoriser la maîtrise de la langue et lutter contre l'illettrisme et l'illectronisme ; aider à l'insertion professionnelle des jeunes sans qualification ; développer la mobilité et les rencontres ; promouvoir l'ouverture culturelle et citoyenne ; participer à la société numérique de demain ; offrir à tous un « droit à la ville ».

La première circulaire du 13 février 2019 fixe, entre autres, les conditions d'éligibilité des territoires et les conditions de labellisation en cités éducatives. Ainsi, les territoires proposés doivent respecter les critères suivants : QPV de plus de 5 000 habitants, dysfonctionnements urbains importants, manque de mixité scolaire (au moins un collège en REP+), avec un défi particulier (enjeu de sécurité marqué ou des difficultés scolaires renforcées). Si tous ces critères ne sont pas remplis, il est tout de même possible de proposer d'autres territoires en justifiant son choix (par exemple : ampleur des enjeux ou volontarisme des acteurs). Chaque dossier de candidature doit comprendre : une collectivité cheffe de file (une commune ou un EPCI), un diagnostic partagé des enjeux éducatifs du quartier, une stratégie éducative ambitieuse et innovante, la description des conditions nécessaires à la réussite de leur projet. Devra apparaître également dans ce dossier, un représentant des 3 principaux acteurs : un principal, un membre du corps préfectoral et un directeur général adjoint ou chef de service pour la collectivité. Après décision de labellisation (label d'excellence Cités éducatives), une convention triennale est signée entre la ville, un représentant de l'Education Nationale (souvent le rectorat) et le préfet. Enfin, concernant le financement, il s'appuie sur un principe de « co-financement et d'engagements conjoints de l'Etat et du territoire » (cf. circulaire). Chaque Cité éducative reçoit une dotation minimale de 15 000 € par le ministère de l'Education Nationale (provenant de crédits éducatifs du programme 230 _ Vie de l'élève), et 15 000 € par le ministère de la Ville et du Logement (provenant du programme 147_ Politique de la ville), soit un minimum de 30 000 renouvelable chaque année le temps de la convention, en plus en plus de l'enveloppe spécifique dédiée au programme des cités éducatives.

Puis en 2021, les critères d'éligibilités ont été légèrement assouplis : le QPV doit être de plus de 4000 habitants (non plus 5000), le collège en REP+ n'est plus obligatoire un c'est un établissement en REP **ou** REP+ (source cahier des charges d'appel à manifestation d'intérêt _ label national cité éducative, extension n°2, 28 juin 2021).

La gouvernance de la cité éducative s'organise au sein de comités locaux de pilotage, de comités techniques, de groupes thématiques et de groupes de travail faisant intervenir, à minima les représentants de la Troïka, et au plus large, chaque acteur pouvant intervenir de près ou de loin dans la cité éducative. Chaque cité est engagée dans un protocole de suivi des objectifs et des moyens et d'évaluation.

Le Comité national d'orientation et d'évaluation des cités éducatives (CNOE) rappelle dans son rapport de 2020 que la cité éducative « *n'est pas un dispositif mais une démarche systémique et globale qui marque un nouveau cap des politiques éducatives à l'échelle d'un territoire* » (p.8). Les différents acteurs sont invités à repenser leurs conceptions et démarches selon un point de vue plus large dans le but de constituer un écosystème éducatif coopérant au sein d'un même territoire. Ils doivent créer une véritable alliance éducative favorable à une prise en charge complète des enfants et des jeunes, ainsi que de leur famille.

D) PRE et cité éducative, quels liens ?

A l'arrivée des cités éducatives, s'est rapidement posée la question du devenir des PRE et de leur articulation dans ce nouveau programme. Pour comprendre pourquoi une articulation, à juste titre, des PRE au sein des cités éducatives est possible, il convient de mettre en perspective ces deux programmes au regard des politiques éducatives dans lesquelles ils s'inscrivent et de comparer leurs similitudes : ils s'inscrivent tous deux dans le volet éducatif du contrat de ville, ils sont portés par le Ministère de la ville et le Ministère de l'Education nationale (à l'origine inscrit dans la circulaire de 2006 des PRE par avis de la DASEN, puis dans l'instruction ministérielle de 2016 mais dans une moindre mesure actuellement), ils s'appuient sur des dynamiques locales partenariales et de coopération de tous les acteurs éducatifs (services de l'Etat, associations, collectivités, familles) construites autour d'un diagnostic partagé, afin de mener des actions cohérentes et garantir une prise en charge globale des enfants, des jeunes et de leur famille principalement issus des QPV. Ainsi, ces deux programmes ont un même registre d'intervention et on peut présupposer une continuité en termes d'action publique locale.

Dans la littérature grise en lien avec les cités éducatives, le PRE est mentionné selon différents objectifs. Dans la circulaire de février 2019 qui indique les modalités de candidature, les territoires doivent remplir une fiche précisant, entre autres, le nombre d'enfants suivis par le PRE et le financement global de ce dernier. Il est aussi précisé que le programme des cités éducatives ne doit pas être un dispositif de plus mais coordonner et renforcer ceux déjà existants dont le PRE. Dans l'introduction du rapport « Etat des lieux et évaluation de la mise en œuvre des programmes de réussite éducative dans les quartiers prioritaires en Ile-de-France » (juillet 2019) il est expliqué que l'objectif était de « *produire des éléments de connaissance sur la mise en œuvre de la réussite éducative en Ile-de-France, d'identifier des pratiques inspirantes et des préconisations en vue de la poursuite des PRE d'une part et du déploiements des Cités éducatives d'autre part.* » (p.4). Ainsi dans cet état des lieux, différents éléments sont apportés comme enjeux et leviers pour la mise en œuvre de la Cité éducative en lien avec chaque PRE d'Ile-de-France participant à l'étude. On y trouve des recommandations globales, comme sur le suivi des plus de 16 ans où il est indiqué que « *Dans le cadre de la mise en œuvre des Cités éducatives, les liens entre le PRE et les dispositifs ciblant les jeunes de plus de 16 ans seront à développer, notamment avec le PRIJ, dans une logique de parcours et d'accompagnement à l'insertion.* » (p.25), ou encore sur le pilotage et la gouvernance disant de « *Saisir l'opportunité du déploiement des Cités Educatives pour initier un chantier global sur le suivi de cohorte à l'échelle régionale, mobilisant à la fois les coordonnateurs PRE et les équipes REP / REP + autour de la définition d'indicateurs communs en matière de réussite éducative et de modalités concrètes de mise en œuvre.* » (p.48)

On peut lire également des recommandations plus ciblées. Sur le PRE X : « *des dispositifs du PRE reconnus amenés à jouer un rôle pivot dans la Cité éducative* » (p.115) ou sur tel autre que « *La collaboration déjà effective entre PRE et enseignants, si elle devra être renforcée, constitue un point d'appui précieux* » (p.94), ou encore pour un autre que « *Un projet Cité éducative qui pourra s'articuler sur une base de partenariats solides sur le territoire (...) et sur des actions collectives déjà entreprises par le PRE* » (p.129). Dans le dossier thématique dispositifs nationaux et leur déclinaison locale du Centre de ressources politique de la ville et cohésion territoriale (Occitanie, nov. 2020) on retrouve dans les objectifs des cités éducatives ce qui suit : « *L'équipe à la tête de chaque cité éducative élaborera et animera une stratégie ambitieuse pour améliorer les conditions d'éducation dans les quartiers via un accueil à la petite enfance, des actions sociales, des temps péri et extrascolaire, le programme de réussite éducative (...)* » (p.19).

Enfin, le rapport sur la synthèse des projets des CE de 2020 mentionne que : « *Le programme de réussite éducative a été mentionné dans les plans d'actions de 53 cités⁴, soit deux-tiers des cités. Ces résultats mettent en lumière la volonté des acteurs d'inclure et coordonner leurs dispositifs existants en matière d'éducation dans le cadre de la cité.* » (p.14).

Cependant il est précisé que ces plans d'actions ne sont pas forcément représentatifs des priorités stratégiques de chaque cité éducative et sont à relativiser dans le cadre la subvention du programme 147.

Faire état des lieux de ce qui se dit sur le lien probable entre PRE et cités éducatives permet de constater que des premières réflexions ont été faites dès la mise en œuvre des premières vagues des cités éducatives labellisées en 2019. Si des recommandations importantes apparaissent dans certains rapports, il faut tout de fois souligner le fait que ces préconisations sont d'ordre régionales et non nationales.

Chapitre 2 : Analyse des liens entre PRE et Cités éducatives : démarche empirique

I) Présentation des trois cas

A) Contexte du recueil des données et présentation du territoire

Le recueil des données s'est effectué de janvier 2022 à avril 2022 durant le stage de Master 2 effectué dans une association de la région d'Ile-de-France. Cette association est un organisme de formation effectuant de l'accompagnement d'acteurs ou de public dans le domaine de l'éducation et du secteur médico-social, s'appuyant parfois sur différents professionnels issus de l'éducation populaire, l'éducation nationale ou des collectivités. Elle peut être mandatée par les villes ou l'Etat afin de mener des temps de formation, d'analyse de pratiques, des diagnostics

⁴ Sur un total de 80 cités éducatives

partagés, ou collaborer avec des acteurs des collectivités sur des dispositifs innovants. Cette association travaille avec différents PRE, elle a notamment participé à l'écriture du projet d'une CE lors de la première vague de 2019, et intervient dans la formation des parents élus dans plusieurs autres CE. Son réseau avec les différents acteurs m'a permis de pouvoir entrer en contact avec la majorité des personnes interrogées. Nous la nommerons l'association Homologue dans ce mémoire.

Les trois territoires ont été choisis principalement parce que l'association Homologue collaborait depuis plusieurs années avec les PRE, et était engagée également au sein des CE de ces 3 territoires dans l'accompagnement des parents élus.

Les trois PRE et CE étudiés sont implantés sur le même département. Ces communes sont assez similaires dans le sens qu'elles concentrent un certain nombre de problématiques identiques. En moyenne 80% de leur territoire est en quartier prioritaire, on y rencontre des problématiques socio-économiques et sociales importantes, une précarité liée à l'emploi, notamment auprès des jeunes. En matière d'éducation, le décrochage scolaire est assez fort, la plupart des collèves sont en éducation prioritaire. On retrouve des enjeux en matière de renouvellement urbain, de prévention de la délinquance et de sécurité. Ce sont des communes qui cumulent de nombreuses difficultés et sont donc très accompagnées en matière de politique de la ville, avec tous les dispositifs existants présents sur leur territoire.

Concernant l'arrivée des cités éducatives sur le département, le préfet et la direction des services de l'éducation nationale ont conjointement identifié des territoires éligibles en argumentant sur les raisons de ces choix. Ensuite, ils les ont fait remonter à leur ministère respectif pour décision de validation. Une fois retenus, chaque territoire devait constituer au sein d'une troïka un dossier de candidature selon le document de cadrage national avec un programme précis d'actions et une demande de financement. Les membres de la troïka ont, pour ce faire, constitué eux-mêmes leurs équipes afin de réfléchir à un projet de territoire à partir d'un diagnostic partagé. L'obtention des subventions équivaut à l'obtention du label cité éducative et implique un engagement de l'Etat sur trois ans.

Cette analyse s'effectuera sous l'angle de trois études de cas qui seront présentées successivement.

Dans un souci de préservation des identités, notamment parce que les fonctionnaires sont soumis au droit de réserve d'une part et que l'étude met en avant des enjeux très politisés d'autre part, les territoires et personnes seront anonymisés.

B) La ville n°1, son PRE et sa CE

Concernant la collectivité de la ville n°1, le service de la politique éducative est engagé dans un renouvellement de son PEDT (projet éducatif de territoire) à partir de 2014-2017 par rapport à la réforme des rythmes scolaires des quatre jours et demi. A l'arrivée du nouveau gouvernement en 2017, la ville retourne sur les 4 jours et le PEDT est réévalué avec la mise en place d'un projet local d'éducation (PLE) partagé par l'ensemble des acteurs éducatifs du territoire. Plus d'une centaine d'acteurs participent aux groupes de travail afin d'élaborer des orientations stratégiques et des pistes d'actions pour atteindre les objectifs fixés. Le PLE est finalisé début 2019 ; au même moment le gouvernement annonce la mise en place des CE. La CE prendra appui sur le PLE. La ville compte trois QPV, un composé majoritairement par du locatif social, un composé de deux quartiers très enclavés et un plutôt mixte mais avec une problématique d'insalubrité.

Le paysage scolaire de la ville est marqué par une extrême pauvreté : culturelle et sociale ; la crise sanitaire ayant dégradé la situation et accentué les inégalités scolaires. Toute la ville est en éducation prioritaire, avec deux collèges en REP+ et quatre en REP. Certaines familles sont parfois très éloignées de l'école, d'autres n'en comprennent pas les codes, mais dans l'ensemble il n'y a pas de véritable déviance envers l'institution, les familles et les élèves ayant tendance à faire confiance aux enseignants.

Au moment de l'arrivée dans le stage le PRE n'a pas de coordinatrice, cette dernière étant en arrêt depuis quelques mois. Une nouvelle coordinatrice arrivera fin février 2022, sans expérience précédente au sein d'un PRE, avec donc ses marques à prendre tant au niveau de son poste qu'au sein de son équipe. J'ai donc fait le choix de ne pas la rencontrer en entretien. Les données chiffrées ainsi que l'histoire du PRE seront basées sur des documents et les entretiens des différents acteurs de la troïka de la CE et des partenaires en liens.

Le PRE de la ville n°1 a été mis en place en 2005. Il accompagne environ 600 enfants (de 2 à 16 ans) issus majoritairement des QPV (90%). Il est porté par la caisse des écoles. Ses actions

sont dédiées à la réussite éducative et la lutte contre le décrochage scolaire avec notamment la prise en charge des jeunes temporairement exclus ainsi que des mesures de réparation ou encore les vacances apprenantes ; et des actions de mobilisation du droit commun pour beaucoup liées à l'action sociale. En 2019 le montant global de financement s'élève environ à 400 000 euros.

Enfin, la ville n°1 est labellisée CE en septembre 2019. C'est bien la ville entière qui est labellisée à la demande du maire car le QPV concernait 80% de la ville. Le dossier de candidature s'appuie sur le PLE qui avait au préalable, mobilisé un bon nombre d'acteurs et de partenaires. Les groupes de travail du PLE sont repris afin d'être des groupes de travail pour la CE. La CE est vue comme un véritable levier permettant de mettre en œuvre les ambitions déclinées dans le PLE et de renforcer la dynamique dans laquelle ils étaient engagés. 80% des actions sont soutenues par des porteurs associatifs, plus de la majorité étant de nouvelles actions. L'axe renforcé par cette CE est la parentalité.

Depuis la mise en place de la CE en 2019, les membres de la troïka n'ont pas changé à ce jour.

C) La ville n°2, son PRE et sa CE

La ville n°2 avait réalisé un diagnostic qui avait révélé une fragilité de la population du point de vue de la santé, avec notamment l'absence de médecins en nombre suffisant, entraînant une difficulté dans les repérages de situations complexes (type handicap ou troubles « dys »). La ville est marquée aussi par des difficultés socioéconomiques, elle concentre tous les dispositifs en politique de la ville, avec deux quartiers en QVP, un qui s'étend sur trois quartiers dont le centre-ville, un autre un peu plus excentré.

Le paysage scolaire de la ville est marquée par la difficulté scolaire, il a deux collèges en REP+ et un en REP.

Le PRE de la ville n°2 a été mis en place en 2007. Il se compose d'une coordinatrice et de 4 référents de parcours qui accompagnent environ 500 enfants (de 2 à 18 ans). Il est porté par le CCAS. Ses actions englobent la prévention de la lutte contre le décrochage scolaire, la prise en charge des élèves exclus, le soutien à la parentalité ou encore la santé. C'est un PRE reconnu à l'échelle de son département. Le montant global de financement s'élève à plus de 350 000 euros.

Enfin, la ville n°2 a été labellisée en septembre 2019 sur tout son territoire. Ils se sont appuyés sur le diagnostic santé et le tissu associatif riche pour démarrer les axes à travailler. La plupart des actions d'ailleurs sont portées par des associations. L'axe renforcé par cette CE est la santé.

Entre 2019 et 2022 la composition de la troïka a changé : un nouveau délégué du préfet est arrivé en septembre 2021, une nouvelle cheffe de projet CE est arrivée en mars 2022 (l'ancien chef de projet étant arrivé en avril 2020 et parti en octobre 2021). Seul le principal de collège est resté identique à ce jour.

Une nouvelle coordinatrice PRE est également arrivée, l'ancienne étant restée de janvier 2018 à novembre 2021.

D) La ville n°3, son PRE et sa CE

La ville n°3 a connu un changement dans sa municipalité suite aux élections de 2021, ce qui a remanié quelque peu la municipalité. Le Maire actuel a un engagement fort concernant l'éducation des jeunes. Il a de ce fait contribué de manière conséquente à la CE afin que celle-ci soit labellisée sur toute la ville. Elle est concernée par deux QPV, un plutôt enclavé concentrant de grands ensembles, l'autre incluant le centre-ville avec peu de logements sociaux.

Concernant l'éducation, trois collèges sont en REP.

Le PRE de la ville n°3 a été mis en place en 2007. Il se compose d'un coordinateur et de 3 référentes de parcours qui suivent chacune entre 30 et 40 jeunes. Il est rattaché au CCAS.

La ville a été labellisée CE sur tout son territoire en septembre 2021. La majorité des actions est portée par la municipalité.

Concernant les membres de la troïka : La principale de collège tête de file qui a participé au dossier de candidature a été mutée en septembre 2021, Une autre principale la remplacera au sein de la troïka. Une nouvelle chargée de projet CE est arrivée en janvier 2022. La déléguée du préfet est actuellement toujours la même.

Le coordinateur PRE en fonctions depuis 2016 a changé de poste et de commune fin mars 2022.

II) Démarche empirique

A) Les enquêtes qualitatives

Quatorze entretiens semi-directifs ont été effectués durant la période de février à avril 2022 lors d'un stage de 3 mois. Tous les entretiens ont été enregistrés. Trois se sont déroulés en présentiel, les autres en distanciel. Le choix avait été laissé aux participants. La modalité du distanciel a été choisie par une large partie soit pour un côté pratique, ce qui leur permettait d'intercaler l'entretien entre deux rendez-vous, soit afin d'effectuer l'entretien depuis son domicile. Le temps moyen d'enregistrement est d'environ cinquante-huit minutes, le plus court étant de trente-quatre minutes et le plus long de trois heures.

Les entretiens concernaient d'une part, les membres de la troïka rassemblant : deux délégués du préfet rattachés à la cité éducative, trois principaux de collège chef de file, deux chargés de projet de cité éducative, un chargé de missions des politiques éducatives ainsi que deux coordinateurs de PRE. A ceux-là sont venus se rajouter des acteurs intervenants de près dans l'accompagnement des cités éducatives et/ou PRE : deux directeurs de structures associatives, deux délégués du préfet à l'égalité des chances assurant la coordination des cités.

Les guides d'entretiens ont été adaptés à chaque catégorie d'acteurs. Le sujet du lien entre CE et PRE n'a pas été annoncé d'emblée aux acteurs de la troïka, l'idée étant d'aborder premièrement les partenaires principaux lors de la mise en œuvre de la CE afin de voir si le PRE ressortait directement ou pas. Puis dans un second temps le PRE était abordé.

Les acteurs interrogés pour la ville n°1 sont :

- La principale de collège tête de file pour l'Education nationale
- La déléguée du préfet de la ville pour l'Etat
- Le chargé de missions politiques éducatives, pour la ville

Les acteurs de la ville n° 2 sont :

- Le principal de collège tête de file, pour l'Education nationale
- Le délégué du préfet de la ville, pour l'Etat
- L'ancien chargé de projet cité éducative, pour la ville
- L'ancienne coordinatrice PRE

Les acteurs de la ville n°3 sont :

- La chargée de projet cité éducative, pour la ville
- L'ancienne principale du collège tête de file, pour l'Education nationale
- Le coordinateur PRE (en poste durant le recueil des données jusqu'à fin mars 2022)

Les acteurs complémentaires :

- Le directeur d'un centre de ressource politique de la ville (CRPV)
- Le directeur de l'association Homologue
- L'ancienne déléguée du préfet en charge de la mise en place et de la coordination des cités éducatives du département
- Le délégué du préfet actuellement en charge de la coordination des cités éducatives du département (en poste depuis février 2022)

B) L'observation et les temps de formation

Durant ce stage, j'ai pu participer tous les mercredis à l'animation d'un dispositif innovant pour la prévention du décrochage scolaire des CM2 / 6^{ème} au sein du PRE de la ville n°3, dispositif co-élaboré et animé par l'association dans laquelle j'effectuais mon stage.

J'ai aussi pu assister à un temps d'interconnaissance organisé par un CRPV et de l'association Homologue réunissant le PRE et la CE de la ville n°1, ainsi que des acteurs éducatifs (Education Nationale, services de la ville, associations).

J'ai également assisté à une rencontre de PRE organisée par le même CRPV sur le thème de l'évaluation. Parmi les différents PRE représentés, il y avait les équipes PRE des villes n° 2 et n°3 (sans la coordinatrice), ainsi que la déléguée du préfet de la ville n°3.

Ces temps de rencontres ont permis une observation non participante, les données ont donc été recueillies sous forme de prise de notes.

C) Corpus de documents

Afin d'avoir des compléments d'informations me permettant de « dresser » un portrait fidèle des territoires en fonction de leurs caractéristiques, j'ai demandé à certains acteurs s'il était possible d'avoir quelques documents. En fonction des retours, les villes ont pu être décrites plus ou moins précisément. Ces documents officiels ne seront pas cités en bibliographie ni annexe afin de préserver l'anonymat des villes.

Les documents qui ont servi d'appui sont les suivants :

Pour la ville n°1 : dossier de candidature, synthèse de candidature, Plan Local d'Education, convention, dossier finalisé, note argumentaire, compte-rendu du diagnostic du PRE de la ville (mars 2021) par l'association

Pour la ville n°2 : contrat de ville de la communauté d'agglomération _ 2015-2020

D) Limites et difficultés de l'enquête

La principale difficulté rencontrée sur le terrain est liée au turnover des acteurs. En effet, cela a été compliqué d'avoir tous les acteurs d'une même étude c'est-à-dire les trois membres de la troïka ainsi que le.a coordinateur.trice du PRE. Pour chaque cas il manque un ou plusieurs acteurs. Ce turnover s'est traduit aussi par le fait que j'ai dû aller à la « recherche » des personnes qui étaient en poste au moment de la mise en œuvre de la CE (comme c'est le cas pour les villes n°2 et 3). D'autre part, les acteurs nouvellement arrivés ne bénéficiaient pas de suffisamment de recul ou n'étaient pas forcément au courant de ce qu'il c'était passé pour répondre à certaines questions (comme c'est le cas pour la chargée de projet CE de la ville n°3). Rassembler tous les acteurs s'est donc révélé plus difficile que je ne l'avais imaginé.

Par ailleurs, quelques limites doivent être évoquées. Premièrement, le caractère éphémère des rencontres n'a pas permis de tisser un véritable lien de confiance. La plupart des acteurs ont accepté de « jouer le jeu » parce qu'ils connaissaient bien mon tuteur de stage et entretenaient une bonne relation avec lui, or pour ma part j'ai rencontré la majorité d'entre eux le jour même de l'entretien. Sachant, de plus, leur position institutionnelle dans la troïka et le fait qu'ils ont en charge la mise en œuvre et la réussite de la CE, on peut supposer qu'ils ont pu faire preuve

d'une certaine prudence dans leurs propos et ainsi se prémunir d'un risque à évoquer certains problèmes, avec le besoin, peut-être, de donner à voir une « bonne image ».

Ensuite, l'autre limite concerne les enjeux très politiques, inhérents à ce type d'enquête. La ville où j'ai été le plus confrontée à ce côté politique est la ville n°3. J'ai, d'ailleurs, eu beaucoup de difficultés à entrer en contact avec les différents membres de la troïka. J'ai dû insister vraiment longtemps afin de pouvoir obtenir un entretien du côté de la ville. De même, lors de ma prise de contact avec le personnel mairie, il m'avait été conseillée de ne pas mentionner directement certaines personnes afin de ne pas d'emblée rebuter.

De ce fait, s'est posée la question du traitement des différentes informations reçues (le discours en entretien vs. le discours en off) et du choix des citations afin de pouvoir comprendre les raisons des différentes actions, sans pour autant mettre en « porte-à-faux » un territoire. L'enjeu ici étant simplement de comprendre ce qui se joue dans ces choix d'intégrer ou non un PRE.

La description du contexte de recueil des données ainsi que les caractéristiques des territoires sur leur département nous permettent d'avoir des éléments de compréhension qui vont éclairer les résultats dans la partie suivante.

III) Résultats

A) Cas n°1 : Un PRE relativement intégré de par sa fragilité

Un PRE avant tout renforcé par la CE. Le PRE est mentionné plus spécifiquement à partir du moment où est abordé dans l'entretien les dispositifs renforcés :

« Je vais vous citer une phrase tirée du dossier de presse des cités éducatives : « L'ambition des Cités éducatives n'est pas d'être un dispositif de plus mais l'occasion de mieux coordonner et renforcer les dispositifs existants. » Qu'en pensez-vous ? Concrètement comment cela prend-il forme ? »

A ce moment, les trois acteurs mentionnent le fait que le PRE ait été renforcé par la CE.

Dans les documents joints à la candidature, il est fait mention du renforcement du Programme de Réussite Educative (PRE+). Le PRE a été renforcé dans ses actions, par le recrutement d'un quatrième référent de parcours et par la mise en place de temps d'accompagnement de l'équipe.

« ça a été l'excuse heeu... la CE ça a été un argument pour dire là il faut vous mettre en ordre de marche. Ça a permis de donner des moyens supplémentaires pour se mettre dans les bonnes directives. » « on avait identifié un besoin d'orthophoniste, d'ergothérapeute, et on avait fait le lien avec le « plan math » développement des clubs maths. »

Les acteurs de la troïka se sont saisis du projet de la CE afin de soutenir et renforcer le dispositif et le mettre en état de fonctionnement optimal.

Un PRE décrit comme dysfonctionnant. Les trois membres de la troïka évoquent l'existence de difficultés au sein du PRE, notamment par un turnover dans la coordination. Depuis sa création en 2007, différents coordinateurs se sont succédés, avec parfois de longues périodes d'absences. Dès la mise en place de la CE, la préfecture et la ville mandatent l'association Homologue afin de mener un travail de diagnostic du PRE en 2020. L'objectif pour celle-ci est de faire *« un état des lieux des relations entre acteurs dans l'écosystème éducatif du PRE, préciser les points de jonctions, d'appuis et de faiblesses de ce dernier, et de produire des propositions sur la base de travaux collectifs permettant plus de fluidité dans les échanges, de lisibilité dans les actions ainsi qu'une priorisation dans les améliorations à apporter »* (compte rendu final du Diagnostic relationnel du PRE de la ville n°1). Dans ce compte-rendu il est mentionné que l'Etat a contesté l'organisation du PRE il y a quelques années et que la feuille de route a dû être retravaillée.

Dans ce diagnostic il apparaît deux temps distincts, un avant et un après 2018, avec un dispositif perçu par les différents acteurs interrogés (soit une vingtaine dont les membres du PRE) comme plus lisible, accessible et efficient à partir de 2018. Ceci pouvant s'expliquer en partie par l'arrivée d'une coordinatrice reprenant « en main » le dispositif. Cependant, en 2020, le PRE connaît un changement de coordination, puis un nouveau en février 2022. Dans le diagnostic, un des freins cités à l'interconnaissance entre acteurs est lié au turnover des équipes. Les acteurs interrogés diront d'ailleurs que *« l'écosystème éducatif de la ville n°1 tient plus aux personnes en poste qu'à la structure en elle-même »*.

Parmi les extraits tirés des entretiens des trois membres de la troïka on retiendra ceux-là :

« le PRE (...) d'où l'accompagnement qu'on fait, il dysfonctionnait », « ça a été plus ou moins chaotique » « le PRE à [cite la ville] il est passé par des phases pas très évidentes, avec une coordination qui n'a pas toujours été présente, même des fois de longues phases sans coordination, avec plus d'un an sans personne à leur tête, donc ça n'était paaaas très très très très simple » « le PRE de [cite le nom de la ville] a une histoire très très compliquée »

En plus de l'association, le PRE est également accompagné par un CRPV jusqu'à ce jour.

Un PRE mal employé, aux missions floues. Dans les entretiens revient la nécessité de reclarifier les missions et actions du PRE. Les membres de la troïka ont tous abordé le fait qu'une des premières étapes engagées dans l'accompagnement du PRE était de redéfinir ses enjeux et missions. En effet, le compte-rendu du diagnostic mené dans l'accompagnement du PRE fait apparaître que les acteurs avaient une connaissance sommaire des actions du PRE et qu'ils ne savaient pas tous quand et comment il fallait le solliciter, excepté les professionnels de l'Education Nationale_ notamment ceux du 2nd degré_ plus habitués à y envoyer des élèves et familles (90% des orientations). Il ressort aussi le fait que le PRE était davantage sollicité pour des problématiques sociales qu'éducatives mais que cela tend à se rééquilibrer. Cette méconnaissance du dispositif et de ses offres a conduit à des orientations souvent erronées avec une sur-sollicitation des demandes parfois en dehors de leur champ d'actions, et donc par conséquent une sous-utilisation entrant dans le cadre de ses vraies missions. C'est pourquoi il est apparu primordial aux membres de la troïka d'agir sur ce point :

[en parlant des autres institutions] « (...) quand on savait pas qui pouvait répondre aux besoins on renvoyait vers le PRE. Maintenant on est en train de le recadrer vers ses missions propres » la déléguée du préfet.

« la première année heu je n'ai pas travaillé avec eux, j'ai refusé de travailler avec eux parce que je ne savais pas qui accueillait mes élèves, qui faisait quoi, j'avais rien du tout, aucune information, donc je n'ai envoyé aucun élève au PRE », la principale de collège tête de file.

« on a remis du droit là où il n'y en avait pas, parce que le PRE c'est une prise en charge individuelle et que c'est quasiment que du collectif dans la ville de [cite le nom] » principale de collège tête de file.

Lors de la rencontre sur l'interconnaissance réunissant la CE et le PRE ainsi que d'autres acteurs, des participants ont mentionné avoir apprécié échanger avec l'équipe du PRE car ils ne connaissaient pas bien les missions de cette dernière. Certains acteurs se sont échangés leurs

coordonnées avec la volonté de pouvoir se rencontrer à nouveau et voir comment ils pourraient travailler ensemble (avec le PRE).

Un PRE intégré simplement au même titre que les autres. Le PRE était présent aux différents groupes de travail lors des comités techniques mais au même titre que les autres partenaires. Pour rappel, le groupe de travail de la CE était avant le groupe de travail du PLE dans lesquels les acteurs ont été repris.

Pour les trois membres de la troïka, le PRE a sa place au sein de la CE mais une place différente. Pour la déléguée du préfet, sa place est liée à sa taille, son importance : *“le PRE c’est 450 mille euros, c’est plus de 700 suivis, donc on ne peut pas faire sans. Peut-être que selon les territoires la place du PRE est différente, mais nous c’est impossible de faire sans”*. (...)

Pour le chargé de mission, le PRE est à articuler avec la CE, c’est une « *cheville ouvrière de la CE* » mais plutôt sur « *les questions d’accompagnement à la scolarité, de la réussite éducative au sens propre du terme, sur un peu le champ des possibles (...)* ». Il précise que le PRE n’a pas été mis en avant plus que ça.

Alors que pour la principale de collège, le PRE fait partie des acteurs « incontournables », mais n’a pas une place bien définie de base, elle l’est au même titre que les autres.

B) Cas n°2 : Un PRE ancré et fortement intégré dans la mise en œuvre de la CE

Un PRE reconnu sur son territoire. Ce qui ressort des entretiens concernant le PRE est qu’il est ancré sur son territoire. Avant la cité éducative le PRE a déjà un partenariat fort, avec des pratiques installées au point qu’il soit reconnu au sein de son département. Il a des bases solides, avec des prescripteurs variés comme l’association de prévention spécialisée, la mission locale, les services municipaux, ou encore le service social départemental pour n’en citer que quelques-uns.

A l’arrivée de la coordinatrice en 2018, le PRE est à nouveau représenté régulièrement aux partenaires, ses missions sont expliquées et des EPS se tiennent tous les jeudis (environ 34 par an) en tournant sur les trois REP concernés, avec des acteurs de l’Education nationale présents constamment aussi bien dans le 1^{er} que dans le 2nd degré.

Tous s'accordent à dire que c'est un PRE bien installé avant la CE (et qui actuellement fonctionne toujours bien). « *le PRE est de 2007, à peu près, donc ça fait à peu près une dizaine d'année qu'il est implanté, il était déjà plus ou moins la vitrine du [cite le département]* » ancienne coordo PRE.

« (...) *et on a aussi un PRE qui fonctionne très bien qui est une référence sur le département* (...) » déléguée du préfet anciennement en charge des CE.

« *c'est un beau PRE* » délégué du préfet actuel.

Un PRE membre de la troïka. La configuration de cette CE diffère des autres en ce qu'elle (au moment de la mise en œuvre) intègre au sein de la troïka la coordinatrice du PRE de l'époque. Pour recontextualiser l'arrivée du PRE dans la troïka, l'ancienne déléguée du préfet responsable des CE explique qu'au moment de candidater pour devenir CE, la référente pour la ville part très peu de temps avant de monter le dossier. Il manque donc quelque chose de la ville. Le délégué du préfet de l'époque contacte la coordinatrice afin de la positionner sur le temps de présentation CE puisqu'il ne parvient pas à avoir ses supérieurs. Mais très rapidement elle conduit avec le principal tête de file, les premières animations avant d'être rejointe par sa supérieure hiérarchique cheffe de projet politique de la ville : « *moi m'apercevant de l'enjeu, j'ai quand même sonné l'alarme j'ai prévenu mes supérieures aussi en disant au fait un moment donné je peux pas y aller toute seule, y a peut-être une grosse enveloppe à la clé, du coup j'ai mobilisé la directrice de l'éducation de l'époque qui n'est plus là, et la cheffe projet politique de la ville* ».

A la suite de cela, le Maire mobilise la coordinatrice du PRE et la cheffe de projet politique de la ville afin de représenter la partie ville car l'urgence de la situation fait qu'il fallait des personnes mobilisables rapidement et de confiance. La troïka sera composée du délégué du préfet, du principal de collège tête de file, de la cheffe de projet politique de la ville et de la coordinatrice PRE. La rédaction du dossier a été en grande partie effectuée par les deux derniers membres. Le PRE sera dans tous les comités de la CE ainsi que tous les groupes de travail, pas comme acteur invité, mais faisant partie à part entière de l'organisation. Le PRE sera force de proposition.

A la question de savoir si c'était une volonté de la part du délégué de mettre le PRE ou si c'était surtout un besoin de trouver quelqu'un, la coordinatrice répondra que connaissant le délégué de l'époque, elle ne doute pas qu'il savait ce qu'il faisait en venant la voir, qu'il y a trouvé son

intérêt, et qu'il ne s'est pas trompé puisque son binôme avec la cheffe de projet politique de la ville a très bien fonctionné.

Un PRE fort de sa coordinatrice. En arrivant sur ce PRE, la coordinatrice était déjà coordinatrice d'un PRE sur un autre département. Elle bénéficiait donc d'une première expérience en la matière, avec une compréhension du cadrage national, des enjeux et missions du PRE et donc d'un recul lui permettant de comparer et savoir ce qu'elle pouvait réutiliser dans ce PRE. Si elle part du constat que le PRE de la ville n°2 était déjà bien ancré, après un temps d'observation elle a très rapidement défini des premiers objectifs pour le faire évoluer davantage: faire un point sur les situations et procéder à un « tri » dans les suivis c'est-à-dire sortir les situations non vues depuis plus d'un an ou les enfants vus une seule fois, renvoyer vers le droit commun les situations y relevant, coller sa programmation aux besoins du territoire et se doter d'un quatrième poste de référent de parcours.

Elle est au fait sur les difficultés que rencontrent régulièrement les PRE comme des orientations qui ne rentrent pas dans leur champ de compétences, des accompagnements trop collectifs qui peuvent grossir le nombre de suivi (*« Moi quand j'ai entendu ça je me suis dit dans ma tête c'est impossible, pour être référent d'un jeune tu peux pas avoir... enfin 600 enfants à 3 c'est impossible ! »*), ou encore le turnover au sein des équipes qui demande de représenter et remobiliser constamment les acteurs. Ainsi elle explique à un moment dans l'entretien : *« (...) genre le gamin a besoin de voir un psychiatre ! ouais très bien mais nous on fait pas ça, genre c'est au pôle médico scolaire de le faire par exemple, donc il a fallu reclarifier les missions du PRE »*

« On a fait un gros travail là pour que vraiment le référent devienne référent de la famille (...), parce que en fait y avait des gamins ils étaient vus une fois tous les 6 mois et encore, mais du coup on n'est pas sur du parcours individualisé et pour moi c'est pas ce qui est attendu et c'est pas ce qu'on attend d'un PRE donc du coup on a travaillé là-dessus »

L'ancienne déléguée du préfet en charge des CE expliquera que cette intégration du PRE a reposé à la fois sur l'engagement de la coordinatrice et de la cheffe de projet, et sur l'ancrage du PRE :

« c'est aussi là un concours de circonstance, des personnalités aussi, quand on a aussi des personnalités fortes mais dans le bon sens du terme, très mobilisées, qui ont travaillé dessus quasiment jour et nuit pour qu'on puisse finaliser et rendre le dossier parce que le maire les a

mobilisées en urgence pour aller au bout, et donc c'est pour ça que le PRE a été mobilisé, qu'il l'est encore aujourd'hui et qu'il est vraiment intégré au projet de la CE, c'est le PRE qui a porté la cité éducative au départ. Sur les autres [PRE] en effet c'est pas le cas. Forcément ils ne fonctionnaient pas aussi bien que celui-là non plus ».

L'effort d'investissement de la coordinatrice et de son équipe a permis au PRE de devenir vraiment modélisant pour les autres, au point qu'elle est allée animée différents ateliers en préfecture de région sur ses pratiques.

Un PRE et une CE au même portage, en politique de la ville. La CE et le PRE sont tous deux issus du contrat de ville, financés majoritairement par des crédits de la politique de la ville. Dès lors, on retrouve les délégués du préfets membres de la troïka, et aussi impliqués au niveau des PRE. Alors que pour beaucoup de CE c'est le service éducation qui a récupéré la CE, comme c'est le cas pour la ville n°1, pour la ville n°2 c'est le service politique de la ville qui est dans la troïka ; et cela va avoir une grande importance.

Voilà ce qu'en dit l'ancienne déléguée du préfet en charge des CE du département :

« Globalement sur la première et la 2e et même sur la 3e vague comme on parle d'une cité éducative même si on est en politique de la ville globalement c'est surtout les services éducation d'une ville qui se sont emparés du sujet or les PRE sont souvent plutôt rattachés au service politique de la ville, et c'est vrai que c'est les difficultés qu'on peut avoir par la suite quant au sein des collectivités le service éducation communique pas avec le service politique de la ville par exemple, et de ce fait là c'est vrai que les PRE n'ont pas forcément été associés, mobilisés dès le départ (...) la seule qui fait exception c'est [cite le nom de la ville n°2] (...) »

Cet enjeu, on le retrouvera au sein du PRE de la ville n°3.

Pour tous les membres de la troïka à ce moment-là, comme l'enveloppe politique de la ville est la même que l'enveloppe de la CE, ils pensent qu'à terme la CE devrait / devait devenir le programme éducatif de la politique de la ville, et du contrat de ville. Pour eux, c'est donc cohérent que le projet de la CE soit construit par le PRE et la cheffe projet politique de la ville.

Un PRE et une CE qui se renforcent mutuellement. Ce qui ressort des entretiens – principalement ceux de la coordinatrice, du chef de projet et du chef d'établissement – c'est une réelle volonté de travailler ensemble, avec pour objectif de partir de l'existant et de ne pas tout réinventer. Il y avait une volonté de coordonner et d'avoir une gouvernance mutualisée et

stratégique. En cela le PRE a su « nourrir la cité éducative » par sa connaissance du local, des familles, mais aussi par ses méthodes de travail en étendant par exemple l'EPS à une échelle plus large lors du confinement afin de permettre une cellule de veille éducative. Ainsi, cela a permis aux partenaires de pouvoir communiquer entre eux sur les familles pour s'assurer que les élèves ne décrochent pas, qu'ils aient les moyens de suivre les cours en ligne, que les familles soient accompagnées et soient le plus entourées possible par les acteurs. Cette cellule ayant plu à un grand nombre d'acteurs, ils l'ont adaptée au sein d'un groupe de travail de la CE, et a été maintenue jusqu'alors.

La CE elle, a renforcé le PRE en finançant un poste supplémentaire d'éducateur de jeunes enfants au sein de son équipe afin de développer un projet lié à la petite enfance en partenariat avec l'Education nationale. Elle a aussi permis de coordonner les actions afin qu'il n'y ait pas de redondance et de permettre aux acteurs de mesurer clairement les actions du PRE à une plus grande échelle.

[à la question sur ce que le PRE peut apporter à la CE] : « *ses connaissances fines du territoire, il travaille en complément avec l'école, il travaille déjà avec les services de l'Etat, c'est un dispositif financé par l'Etat dans le cadre du contrat de ville, heu et c'est l'un des premiers interlocuteurs des familles les plus éloignées, et les familles les plus fragiles... et donc l'idée c'est d'à la fois reproduire en plus grand mais aussi combler les manques qu'il peut y avoir sur un territoire (...)* » l'ancien chef projet de la CE.

Pour la coordinatrice PRE : « *En gros le PRE accompagne individuellement là où la CE va accompagner plutôt au niveau du groupe quoi.* »

C) Cas n°3 : Un PRE ancré mais mis de côté

Un PRE reconnu sur son territoire. Le PRE est décrit comme étant reconnu sur son territoire selon la principale de collège et le directeur de l'association. Les EPS proposées sont appréciées par les partenaires et vues comme un temps d'interconnaissance essentiel. Lors d'un diagnostic partagé sur la question du décrochage permettant de cibler les besoins en la matière, une trentaine d'acteurs ont répondu présents dans les différents groupes de travail (rassemblant la ville, l'Education nationale, des associations et les services déconcentrés de l'Etat). Le PRE a

pu mettre en place en 2018 un dispositif innovant de prévention du décrochage scolaire pour la liaison CM2/6^{ème} en partenariat avec l'association Homologue et les établissements scolaires.

En racontant la mobilisation du PRE pour l'évaluation des PRE conduite par la préfecture de région le coordinateur dit ceci :

« la déléguée du préfet qui dit "ah je pensais à vous (...) faut mobiliser les partenaires " (...) on était mi-juin (...) mais voilà comme on a un réseau, on jouissait d'une bonne réputation, assez facilement on a invité, et donc le cabinet d'audit qui est venu, facilement il a eu de la matière tu vois (...) et elle a fait un bilan plutôt positif du service »

L'ancienne principale tête de file en parlant du PRE : *« Oui le PRE, on a travaillé étroitement, il est très bien implanté à [cite la ville] « (...) c'est des gens avec une très bonne connaissance du territoire, ils connaissent très bien le besoin des enfants. Ce sont des gens formés (...) »*

Cette réputation a été confirmée par le préfet après labellisation du territoire : *« (...) ah oui M. [cite son nom] j'ai entendu parler de vous et voilà et il dit au maire : dites-vous bien M. le maire, que si vous avez été retenu, si j'ai insisté pour que vous soyez retenu c'est parce qu'on connaît la réputation de votre PRE. (...) »* _propos rapportés par le coordinateur PRE

Un PRE fort d'un coordinateur expérimenté. Entre 2007 et 2016, cinq coordinateurs se sont succédés. A l'arrivée du coordinateur en 2016, le poste est inoccupé depuis 6 mois, et il n'y a plus qu'une seule référente de parcours. A ce moment le PRE a plutôt « mauvaise réputation » et le partenariat est quasi inexistant. Le coordinateur, natif de la ville qu'il connaît donc bien, voit l'enjeu comme un défi. Son expérience dans le domaine éducatif va être un point fort : coordinateur dans une grande association de lutte contre l'exclusion, puis une fois au sein des collectivités territoriales il enchaîne différents postes : chef de projet, chef de service, responsable de service dans différentes villes toujours en lien avec l'enfance ou la jeunesse, coordinateur de dispositifs liés à la politique de la ville puis pendant dix ans chargé de développement éducatif pour le conseil départemental où en 2005-2006 il est en charge de l'accompagnement de la mise en œuvre des premiers PRE du département. C'est avec ce bagage qu'il prend en charge le PRE de la ville n°3, qu'il va reconstruire et consolider année après année en mobilisant particulièrement tous les partenaires.

Depuis la mise en place du PRE, il est le coordinateur qui sera resté le plus longtemps.

« (...) mais on va le dire clairement, le PRE de [cite la ville] n'avait pas forcément bonne réputation, mais voilà je l'ai pris comme un défi, en me disant si toi natif de cette ville avec tout ce que tu as pu exercer auparavant tu te donnes pas...tu tentes pas le coup d'essayer, de voir ce qui ne va pas et comment tu pourrais toi, même très modestement, apporter une contribution pour essayer de voir comment est-ce que ce service pourrait fonctionner... (...) » _ coordinateur PRE

Encore dans ce PRE, la personne du coordinateur va avoir une forte incidence sur la légitimité du PRE et comment il va prendre place dans le paysage local. Cela va dans le sens des différents rapports et études qui soulignent l'importance du coordinateur dans ce genre de dispositif.

Un PRE pris dans des enjeux interpersonnels et politiques. Au cours de l'entretien, le coordinateur fait part des difficultés qu'il a rencontré en interne. Premièrement, le nombre de suivis individuels lui est reproché car il est considéré comme trop peu important au regard des PRE voisins. Il doit régulièrement se justifier en expliquant l'importance accordée à faire de l'individuel afin d'assurer une prise en charge de qualité aussi bien pour le jeune que pour sa famille, mais aussi préciser qu'il ne comptabilise aucune action collective.

« (...) le nombre aussi fait que parfois, mais pas simplement au niveau des partenaires de l'école, mais c'est parfois aussi au niveau des élus, au niveau des chefs de service qui, tu vois, ne voient pas le travail, parfois, de dentelle qui est fait, tu vois, très précis, et ça a pas loupé, là on a une nouvelle équipe, l'exécutif a changé aux dernières élections municipales, et ya un maire adjoint une fois qui m'a dit comme ça il m'a balancé _ et j'ai gardé mon sang-froid (rire) _ 'toute façon, y a un problème d'efficience avec ce PRE'' ça veut dire quoi monsieur un problème d'efficience ? « oui bah y a pas beaucoup de suivis (...) »

Ensuite, parce que tout espace local est coloré politiquement, un certain nombre d'enjeux vont avoir lieu et vont particulièrement ressortir en période d'élection municipale et lors de changement politique (nouveau maire et/ ou nouveau parti). Ici la ville n° 3 va voir un nouveau maire et une nouvelle équipe ce qui aura pour conséquence le réaménagement des services et de certaines équipes internes. Concernant l'impact sur la CE, le maire arrivant avait inscrit dès sa campagne son ambition d'être labellisé CE. L'ancienne déléguée du préfet en charge des CE précisera d'ailleurs que ce n'était pas un territoire qu'ils avaient identifié mais que c'est la ville qui s'est manifestée et a demandé à faire partie des CE à proposer. La chargée de projet dira que l'une des priorités du maire dans son mandat est l'éducation, qui se traduit par exemple par l'apport conséquent de financement pour la CE en plus des crédits de l'Etat afin qu'elle englobe

toute la ville et non seulement les QPV, et un portage des actions de la CE en grande majorité par la municipalité et le pôle éducation.

D'autre part, lorsque la ville est retenue candidate et qu'en interne ils réfléchissent à quelle direction générale va récupérer la CE, celle du supérieur hiérarchique du coordinateur PRE accepte finalement le dossier et impulse un travail d'écriture de pré-projet avec son équipe qu'il se voit retirer et donner au profit d'une directrice générale nouvellement nommée au pôle éducation ayant précédemment coordonné la CE d'un autre département. A l'échelle de l'équipe cet impact va avoir que, alors qu'il était présumé et annoncé partout comme étant potentiellement celui en charge de la CE, le coordinateur PRE va se voir « devancer » par la directrice générale de l'éducation qui confiera la CE à sa collègue. A partir de ce moment, le coordinateur PRE constatera un changement envers le dispositif (ou sa personne ?) : « (...) *et je pense qu'à partir de là comme ils ont toujours pensé que j'étais, que je risquais d'être sur une logique un peu revancharde ou j'sais pas quoi, on nous a mis de côté.* ». Cette mise à l'écart, va être constatée par bon nombre de partenaires.

« je pense que il faut inclure tout le monde qui s'occupe de l'éducation de l'enfant parce que il faut pas créer des des frustrations parce que ce sont des personnes très investies donc il faut vraiment que tout le monde participe c'est très important » ancienne principale

Un PRE volontaire mais finalement juste « invité » dans la CE. La place du PRE dans la mise en œuvre de la CE va fluctuer jusqu' à être mis de côté. Lors de la 1^{ère} vague de CE le coordinateur va mobiliser sa direction générale pour candidater mais la municipalité ne sera pas davantage intéressée. A la 2nde vague, le nouveau maire va mettre en avant le fonctionnement de son PRE dans le dossier, ce qui va avoir un impact positif puisque le préfet soulignera que la ville doit sa labellisation « *à la réputation et au travail de votre programme de réussite éducative* ». Mais au moment de rédiger les différents dossiers quand j'évoque les partenaires impliqués, avec l'ancienne principale tête de file, le PRE n'apparaît pas. C'est lorsque l'on évoque les dispositifs que la CE pourrait renforcer qu'elle explique : « *Je sais pas qu'est-ce qu'ils ont décidé parce que il y avait la discussion sur le PRE c'était genre un dispositif qui existe est ce qu'il faut... le le je sais plus je sais pas où est-ce qu'ils en sont... mais en tout cas on peut travailler toutes les forces en même temps, c'est le but d'une CE, c'est d'aller vers les dispositifs qui peuvent être utiles, les associer et travailler en toute confiance tous ensemble, maintenant ça c'est l'idéal est-ce qu'on l'obtient ? Je n'en sais rien je suis plus là, ça fonctionne ou pas ...* ».

Lorsque nous abordons les partenaires impliqués dans la CE, la chargée de projet mentionne le PRE parmi plusieurs partenaires qui ont été consultés au début. Par la suite, je reviens dessus afin d'avoir des précisions mais elle m'explique que, n'étant pas présente à ce moment, elle n'en sait pas plus, elle imagine qu'un travail a dû se faire avec le PRE en amont sur la construction de la CE vu qu'il est « *quand même indispensable à la ville* » mais qu'elle n'en est pas certaine. La concernant, elle dit avoir déjà rencontré le PRE et l'avoir invité à des groupes de travail et des réunions pour faire des propositions.

Du point de vue du coordinateur, il explique avoir proposé son aide à plusieurs reprises pour réfléchir autour des différentes thématiques, mettre en relation des partenaires mais en vain, et ce même en rappelant les préconisations sur le rôle du PRE au sein des CE.

« (...) *on est sur un faux mode participatif quoi, t'es invité mais à chaque fois que tu dis quelque chose on te regarde comme si t'étais un oiseau de mauvais augure ou comme si y'avait une sorte de malice dans tes propos, alors un moment tu lâches l'affaire quoi* »

Même lors de réunion réunissant différents partenaires de la CE il expliquera ne pas être toujours convié ou y assister en tant que simple invité, et cela même lors de la soirée de lancement officiel où tous les services de la municipalité sont projetés (sur affiche) sauf le PRE.

Le directeur de l'association confirmera ce propos : « *de la même manière le PRE de [cite la ville] n'existe même pas sur les photos, on en parle même pas, le seul qui en a parlé c'est le PEDEC⁵, à la réunion de lancement* ».

Pour le coordinateur, il y a aussi selon lui une mauvaise compréhension des services sur ce qu'est le PRE et ce qu'il peut apporter comme valeur ajoutée au-delà de la personne.

D) Des regards croisés d'acteurs qui révèlent plusieurs constats

Un nécessaire apport du PRE dans la CE. Tous les acteurs interrogés s'accordent à dire que le PRE a une place au sein de la CE. Ils parlent du PRE comme « un outil » « *essentiel* », « *complémentaire* » ou « *au service* » de la CE, avec une « *connaissance fine des acteurs du territoire* ». D'ailleurs, un des acteurs explique qu'à la rencontre du lancement à la Sorbonne où il y avait toutes les cités éducatives, les PRE étaient représentés et qu'il était question de

⁵ Préfet délégué à l'égalité des chances

PRE+ que la CE allait permettre de « grossir ». Pour l'ancienne déléguée du préfet en charge des CE on ne devrait pas faire sans PRE, et il y a un réel objectif à les associer pleinement. Elle explique que les délégués du préfet sont là pour faire le lien et les associer mais que la difficulté qu'ils rencontrent est que les PRE sont avant tout sous la tutelle de la mairie. Pour le directeur d'un CRPV, dès le départ il avait été mentionné qu'il fallait que les PRE et les CE s'articulent. Selon lui, il y a l'idée pour la CE d'aller « *au-delà de ce que proposait le PRE* » car les deux ne sont pas sur le même registre d'intervention : le PRE est dans une approche qui est individualisée là où la CE est un projet global (ses propos rejoignent d'ailleurs ceux évoqués par le chargé de projet CE et la coordinatrice PRE de la ville n°2).

Des conditions qui facilitent ou freinent son implication. Les acteurs partent du constat que dans les faits, l'articulation entre PRE et CE n'est pas si évidente et donc pas toujours réalisée en fonction des territoires. Déjà, le directeur du CRPV questionne ce que signifie pour le PRE « être dans la CE » : « *il n'y a pas de définition toute faite, être dans la CE c'est être invité aux réunions ? c'est être porteur de projet ? c'est partager des éléments de diagnostic ? y a plein de manière de se positionner dans le projet (...)* ». Pour lui et comme pour d'autres acteurs, il faut aussi que le PRE soit en capacité de l'être. Aussi, le fait que le PRE soit plus ou moins légitime, ancré sur son territoire et qu'il fonctionne plus ou moins bien va jouer sur le rôle qu'il va avoir au sein de la CE. Le délégué du préfet qui coordonne les CE du département explique qu'il n'y aurait pas d'intérêt à faire entrer un PRE dans la CE si ce dernier risque d'être fragilisé. Dans la même idée, le directeur du CRPV dira que le PRE est un outil mais que « si l'outil ne fonctionne pas bien on s'appuie pas dessus. »

Une autre condition externe ayant un impact sur l'intégration ou non du PRE concerne son rattachement au sein des services de la mairie. Lors de la rencontre des PRE du département, alors qu'un coordinateur évoquait qu'en fonction du service auquel ils sont rattachés on peut passer à côté du PRE, de son utilité et de ses ressources, la déléguée du préfet de la ville n°3 a confirmé ces propos :

« *En fait il faudrait, enfin nous on voit en tant que délégués du préfet, mais sur la politique de la ville au sens large, il faudrait que la politique de la ville, la CE et le PRE soient rattachés à la même direction générale (acquiescement de tous) déjà nous ça nous faciliterait grandement la tâche, (un coordinateur : « même nous ») parce que quand on voit les asso déposer dans le cadre de la programmation on se dit mais honnêtement ça ça relève de la CE à un moment*

donné faudrait peut-être une petite passerelle avec la CE, et en fait on perd du temps, on perd de l'énergie et on perd du public au passage. Pour nous c'est chronophage. »

L'ancienne déléguée du préfet en charge des CE évoquait les divergences parfois entre le service éducation et celui de la politique de la ville et le manque de communication entre l'un et l'autre pouvant conduire à l'absence plus ou moins marquée du PRE au sein des CE. D'ailleurs pour illustrer cet exemple, le coordinateur de la ville n°3 expliquait que lorsqu'il avait vent d'une réunion concernant la CE à laquelle il n'était pas convié, il prévenait son supérieur hiérarchique qui n'était pas non plus informé et l'enjoignait d'y aller, jugeant la présence du PRE importante.

Pour l'ancienne coordinatrice PRE de la ville n°2 il doit y avoir un travail engagé sur la gouvernance politique de la ville pour plus de cohérence dans les actions menées sur le territoire pour elle « *le trio chef de projet politique de la ville, coordo PRE et cité éducative il est nécessaire, il faut que ça soit pensé à trois, niveau ville.* ». Dans cette même idée de mettre plus de cohérence et d'articuler l'ensemble des dispositifs inhérents aux politiques éducatives sur le territoire, le chargé de missions des politiques éducatives de la ville n°1 s'est vu confier par le maire en janvier 2022 la direction et la supervision du PRE et du contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS). Cela lui permet d'avoir un regard global sur les différentes programmations : « *Là à l'échelle de la ville je prends le temps de regarder et de dire ba ça on va le mettre plutôt dans la CE, ça ça concerne plutôt le PRE, ça ça concerne plutôt la convention territoriale globale, ça on va se tourner plutôt vers le CLAS*».

Une place qui peut être amenée à évoluer. En fonction des CE la place du PRE n'est pas la même et peut même évoluer selon certains acteurs. Selon l'avis du délégué du préfet en charge des CE du département, le choix appartiendrait aux CE de placer leur PRE à un niveau plutôt qu'à un autre. En fonction des raisons de ce choix : par exemple par besoin de redynamiser le PRE, par force et implication du PRE sur son territoire ou dans la sphère scolaire ou encore par fragilité du PRE – la place occupée par le PRE ne sera pas la même. Il pourra être plus ou moins intégré à la CE voire même à côté, avec des passerelles le reliant à la CE. Cette place n'étant pas figée, un PRE qui serait au début « à côté » de la CE pourrait tout à fait prendre une place plus importante une fois celui-renforcé, si tel est l'objectif de la CE.

A l'inverse, le PRE peut être fortement impliqué et avoir un impact sur la mise en œuvre de la CE puis par la suite avoir une place beaucoup moins importante. Le cas de la ville n°2 illustre cet exemple. Le délégué du préfet de cette ville estime qu'« *aujourd'hui la place occupée par*

le PRE au sein de la CE n'a rien à voir avec ce que c'était avant ». A la construction de la CE le PRE faisait partie des acteurs naturels pour aider à la conception mais actuellement, la CE n'étant plus à cette étape, le PRE a la place juste d'un partenaire qui doit « être associé ». Pour lui la place du PRE aujourd'hui n'est pas une place prépondérante, ce n'est pas un partenaire qui va « *influencer sur la CE* ». Il fonctionne toujours correctement mais en autonomie sur des missions bien spécifiques.

Cette autonomie du PRE va être abordée chez plusieurs acteurs. Certains diront qu'il fonctionne parfois en « déconnecté des services municipaux », que ce se sont des dispositifs « assez isolés de tout le reste » qui du coup dépendent beaucoup des personnes qui les composent. De ce fait, la place du PRE au sein de la CE pourra dépendre aussi de la vision que les personnes ont de cette place. Le délégué du préfet de la ville n°2 reconnaît que la place du PRE a changé également du fait que les personnes qui composaient au début la troïka, ont changé. Il explique que cela est beaucoup lié aux personnes et que lorsqu'elles s'en vont « *tout est à reconstruire* ». Dans cette CE, les acteurs de la troïka avaient une vision identique de la place que devait occuper le PRE au sein de la CE, notamment la coordinatrice PRE, le chargé de projet et la cheffe de projet politique de la ville, de ce fait, ils construisaient les orientations en ce sens.

Discussion

Le propos de cette étude était de questionner la place des PRE au sein des Cités éducatives, et plus particulièrement dans la mise en œuvre de celles-ci. L'intérêt de se pencher sur cette étape de mise en œuvre, était de voir, alors que tout était à construire, quels allaient être leurs points d'appui et comment elles allaient se saisir de l'existant, et plus particulièrement des PRE. Le PRE pouvait apparaître comme un acteur privilégié du fait de son ancrage local apportant une connaissance fine du territoire et des acteurs, de son lien tissé avec l'Education nationale ainsi qu'avec les familles. De même, son savoir-faire en matière de travail partenarial apparaissait comme une force révélant une capacité à « faire alliance » entretenue lors des différents temps d'EPS.

Pourtant, les résultats de cette étude nous ont montré que si le PRE doit être à minima suffisamment ancré, fonctionnel et légitime pour pouvoir être considéré comme point d'appui

pour une cité éducative, cela ne suffit pas pour être pleinement intégré. D'autres facteurs entrent en jeu tel que la capacité des cités éducatives à avoir une cohérence en matière de dispositif.

Ce besoin de cohérence apparaît dans le rapport "Les cités éducatives_ Mission d'appui et d'accompagnement" de juin 2021 dans les termes suivants :

“La mission estime que cet enjeu de mise en cohérence est précisément ce qui prévient le programme des cités éducatives de générer en un énième dispositif. Bien sûr, l’attractivité de la démarche des cités éducatives tient aux moyens alloués à de nouveaux projets, mais sa pérennité repose davantage sur la mise en cohérence de l’existant : « En se fondant sur l’existant et les actions les plus pertinentes dans les territoires, la cité éducative doit intensifier l’action publique en faveur de la jeunesse de ce quartiers prioritaires. ” (p.43)

La question du poids politique au sein des collectivités ressort également dans les résultats. E. Scarazzini, dans sa thèse sur la gouvernance des collectivités territoriales de 2020, explique qu'au sein des collectivités coexiste une double légitimité : une légitimité politique (qui va donner un leadership politique) et une légitimité administrative (qui va donner un leadership d'expertise), ainsi que deux cultures différentes : celle des élus réunis autour d'un programme politique chapoté par le Maire et celle de l'administration, qui a pour but de mettre en œuvre le projet politique et assurer les missions. Il mentionne dans sa thèse, que le leadership politique prend souvent la place du leadership d'expertise, amenant un certain nombre de tensions ayant des répercussions au sein des services. C'est ce que nous avons pu constater au sein de certaines municipalités de notre étude.

Ceci nous amène à élargir et considérer aussi qu'indépendamment de l'ancrage local du PRE, son intégration ou non dans la CE peut reposer uniquement sur des faits subjectifs liés à des relations interpersonnelles. Se pose alors la question du poids des personnes sur les méthodes engagées et les dispositifs.

Au-delà de l'échelle des PRE, c'est l'ensemble des institutions qui est concernée par la nécessité de mettre en place des moyens permettant le maintien du bon fonctionnement d'un dispositif, service, projet (ou autre) indépendamment des mouvements de personnes. Le directeur de l'association Homologue évoquait cette réalité à travers la question de la « mémoire ». Pour lui, il serait judicieux « de mettre en place des protocoles qui garantissent une préservation de la mémoire ».

Conclusion

L'arrivée des cités éducatives a amené un certain nombre de questionnements, parfois même de craintes, dans le paysage local des PRE (rapport 2020). Alors que des préconisations ont été faites sur une intégration des PRE au sein des cités éducatives, cela n'a donné lieu à aucun cadrage national à ce jour, laissant aux membres composant la troïka, non seulement la compréhension mais aussi le choix de cette place.

Si l'Association Nationale des Acteurs de la Réussite Educative (ANARE) titrait son article : « Les PRE au cœur des Cités Educatives », c'est bien qu'à l'heure actuelle cela est plutôt loin d'être le cas. Cependant comme il n'existe pas un PRE identique d'un territoire à un autre il n'existera probablement pas une seule et unique place du PRE d'une cité éducative à une autre.

Bibliographie

Abrioux, F. (2010). Les relations entre associations et collectivités : vers quel avenir ? Introduction. *Management & Avenir*, 40, 186-204.

Anderson, A. (2014). Vers une éducation partagée : Du projet éducatif local (PEL). Au projet éducatif territorial (PEDT). *Administration & Éducation*, 142, 101-108.

Berthet, J. (2017). La réussite éducative, une place à part dans l'histoire des politiques éducatives locales. *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 66, 4-6.

Blaya, C., Gilles, J. L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249.

Beaud, S., & Weber, F. (2010). Guide de l'enquête de terrain. La Découverte.

Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2012). Pourquoi expérimenter une politique éducative ? Le repérage des jeunes en décrochage scolaire. *Revue française de pédagogie*, 181, 5-14.

Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2014). Le partenariat interinstitutionnel : un nouvel instrument de politique éducative ? Le cas des politiques de traitement du décrochage scolaire. *Education comparée*, 11, 111-131.

Bruno, F., Méard, J., & Walter, E. (2013). Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 42/4.

Conus, X. & Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44, 45-65.

Delalande, J. & Dupont, N. (2020). Rencontre entre chercheuses et professionnels d'un Programme de Réussite Éducative : le partage d'une altérité professionnelle, un engagement dans la confiance. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53, 131-150.

Feyfant A. (2014) Réussite éducative, réussite scolaire ? Note de Veille de l'IFÉ in Revue de littérature de recherche. Observatoire de la Réussite éducative

- Flamant, A. (2020). Regard sur une démarche évaluative « partenariale » municipale : recompositions et résistances des professionnels dans l'école. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53, 21-43.
- Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire ! : Le sens du programme de "réussite éducative". *Informations sociales*, 141, 74-85.
- Kherroubi, M. & Lebon, F. (2017). Regards sur les mondes professionnels de la « co-éducation ». Introduction au dossier. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50, 7-23.
- Labit, A. (2010). Associations et collectivités territoriales au cœur de la démocratie locale. Le cas de l'Indre. *Management & Avenir*, 40, 325-339.
- Laforets, V. (2010). L'éducation, le dispositif, le professionnel. *Cahiers de l'action*, 27, 21-41.
- Léna V. (2019). « Cités éducatives » : l'invention de la société éducationnelle. *Administration & Education*, 117-119.
- Le Clère, F. (2011). On dirait en vrai qu'on parle de Riad : une expérience de construction d'un réseau de réussite éducative. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 85-86, 99-108.
- Leproux, O. (2017). *Sociologie de la « Réussite éducative ». Un cas d'école des nouvelles politiques éducatives*. Thèse de doctorat de Sociologie. Université Paris Nanterre.
- Loncle, P. (2011). La jeunesse au local : sociologie des systèmes locaux d'action publique. *Sociologie*, 2, 129-147.
- Mellier, D. (2019). La rencontre entre équipes et familles, ... individualisme et déstabilisation des alliances. *Connexions*, 112, 61-75.
- Minassian, L. (2018). Mésalliance éducative : l'exemple d'un partenariat territorialisé de lutte contre le décrochage scolaire. *Formation emploi*, 144, 73-93.
- Morel, S. (2018). Prises en charge intra- et inter-institutionnelles. Pour une sociologie du « partenariat ». Dans : Nicolas Guirimand éd., *Les nouveaux enjeux du secteur social et médico-social: Décloisonner & coordonner les parcours de vie et de soin* (pp. 35-45). Nîmes: Champ social.
- Morel, S. (2020). Individualiser dans un cadre partenarial : la cohérence interne des politiques socio-éducatives en question. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53, 45-67.

Morel, S. & Pesle, M. (2020). Introduction – Approches territoriales et partenariales de la réussite éducative. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53, 9-20.

Nez, H. (2013). Qui est légitime pour représenter les intérêts de la population ? Lutttes urbaines et institutions participatives en France et en Espagne. *Revue internationale de politique comparée*, 20, 7-23.

Ouhmida, H. (2006). Réussite éducative : de quoi parle-t-on exactement ? *Journal du droit des jeunes*, 252, 11-13.

Paris, C. (2014). Les associations dans les projets éducatifs de territoire : l'exemple de l'AFEV. *Administration & Éducation*, 142, 123-128.

Périer Pierre (2013). « Réussite éducative et/ou réussite scolaire ? ». *Diversité*, n° 172, 2ème trimestre, p. 113-118.

Périer, P. (2018). École et précarité familiale : quelles frontières invisibles entre parents et enseignants ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44, 25-43.

Pesle, M. (2020). Analyse d'un partenariat fragmenté : enjeux municipaux et centralité gestionnaire dans la politique éducative métropolitaine. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53, 69-87.

Pugeault S. (2009), « Les relations contractuelles entre collectivités territoriales et associations exerçant une mission d'intérêt général », in *Associations et collectivités, les liaisons dangereuses*, sous la direction de Dreyfus J.-D., Groud H., Pugeault S., L'Harmattan, Paris.

Rouzeau, M. (2017). Contractualisations territoriales et recompositions de l'État social. *Les Politiques Sociales*, 1-2, 25-39.

Sabatini, A., Raffet, P., Louiset, D. & Chabrun, C. (2014). Parce qu'un enfant ne se réduit pas à un élève agir ensemble pour l'éducation. *Administration & Éducation*, 142, 129-134.

Scarazzini, E. (2020). *Tensions de rôle des cadres dans une collectivité territoriale : une étude empirique*. Thèse de doctorat en administration des affaires (DBA). Université Paul-Valéry Montpellier 3

Sompayrac, L. (2020). *Les arrangements du quotidien : comment les acteurs locaux reconfigurent les Politiques publiques. Analyse de la mise en œuvre d'un Programme de Réussite Educative*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Limoges.

Rapports et études :

Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée_ Rapport n°2013-059 juin 2013. Inspection générale de l'administration de l'Education nationale de la Recherche.

Analyse des protocoles de suivi et d'évaluation des « cités éducatives », INJEP février 2021

Comité national d'orientation et d'évaluation, 2020_ Rapport

Dossier de presse « Les Cités éducatives », 2019

Etat des lieux et évaluation de la mise en œuvre des programmes de réussite éducative dans les quartiers prioritaires en Ile-de-France_ Rapport Final Juillet 2019 Préfecture d'Ile-de-France, Direction Régionale de la Cohésion Sociale de la Jeunesse et des Sports

Evaluation et accompagnement de la mise en œuvre des programmes de réussite éducative dans les quartiers prioritaires en Ile-de-France. DRJSCS d'Ile-de-France. 2020

L'acsè (2010). Etude sur les personnels salariés du programme de réussite éducative. Pratiques professionnelles et professionnalisation des salariés du PRE – analyse 2010 http://www.crpve91.fr/Questions_educatives/Reussite_Educative/Productions_du_CRPVE/1er_juin_2012/ACSE_PRE_Rapport_analyse_vdef2bd.pdf

Les cités éducatives_ Mission d'appui et d'accompagnement_ juin 2021. Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. N° 2021-114

Pacte pour la réussite éducative_ Ministère délégué à la réussite éducative. Octobre 2013

Politiques éducatives dans le cadre de la politique de la ville. *Villes et Territoires. Occitanie*. Dossier thématique actualisé en novembre 2020.

Rapport synthétique_ Revues de projet 2020 _cité éducative

Synthèse du Cycle de préfiguration des Cités éducatives Hauts-de-France, 2019

Vade-mecum avril 2019 _ Les Cités éducatives

Textes officiels :

Circulaire du 11 décembre 2001 : Mises en œuvre de la veille éducative.
<https://www.education.gouv.fr/botexte/bo020221/MENE0200294X.htm>

Circulaire du 13 février 2019 : Déploiement territorial du programme interministériel et partenarial des « cités éducatives ».

Loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000806166&categorieLien=id>

Circulaire du 14 février 2006. Mise en œuvre du programme « réussite éducative ». Délégation interministérielle à la ville.

Instruction interministérielle no CABINET/2016/334 du 10 octobre 2016 relative au Programme de réussite éducative

Plan de cohésion sociale_2005

Programme de réussite éducative : <https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr/programme-de-reussite-educative-35> / Circulaire DIV 14 février 2006 relative au PRE

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien des délégués du préfet

Pouvez-vous vous présenter et donner l'intitulé précis de votre poste ?

- Métier et statut
- Structure d'appartenance
- âge

Pouvez-vous me raconter votre parcours professionnel ?

- Ancienneté dans le poste et la structure
- Parcours professionnel antérieur
- Parcours de formation initiale

C'est quoi être délégué du préfet ? Ça consiste en quoi ? Comment on devient délégué du préfet ? quel est votre parcours ?

Vous exercez sur le territoire [nom du territoire] quels sont les enjeux de ce territoire ? ses caractéristiques ?

Pour vous c'est quoi le label « cité éducative » ?

Comment vous situez la cité éducative par rapport aux politiques éducatives antérieures ?

On parle beaucoup de coopération et d'alliances éducatives, notions valorisées, qu'est-ce que ça veut dire pour vous ?

Comment né le projet de la cité éducative à [territoire] et à quel moment ? quels sont les objectifs et comment le pilotage a été organisé ? est-ce qu'il y avait des orientations de la ville de la préfecture ? Des spécificités ?

Vous vous appuyez sur quels partenaires ?

Vous faites partie de la troïka, comment s'organise-t-elle ? Comment l'Etat collabore avec la ville et avec l'Education Nationale ? la DSDEN ? Quel est votre rôle, votre positionnement ?

Je vais vous citer une phrase tirée du dossier de presse des cités éducatives : « *L'ambition des Cités éducatives n'est pas d'être un dispositif de plus mais l'occasion de mieux coordonner et renforcer les dispositifs existants.* » Concrètement qu'est-ce que ça veut dire ?

Un dispositif comme le PRE, quelle place il a dans la cité éducative ? Est-ce qu'il doit / devrait avoir une place ? Est-ce qu'il y a des conditions ?

Quel bilan vous tirez en positif ou négatif ?

Le mot de la fin

Annexe 2 : Guide d'entretien des principaux de collège

Pourriez-vous vous présenter et donner l'intitulé de votre poste ?

- Métier et statut
- Structure d'appartenance
- âge

Pouvez-vous me raconter votre parcours professionnel ?

- Ancienneté dans le poste et la structure
- Parcours professionnel antérieur
- Parcours de formation initiale

Pouvez-vous me faire un rapide portrait du paysage scolaire [territoire]? (Nombre de REP/ REP+ / zone violence ? niveau scolaire)

En matière d'éducation, à quelles difficultés principales les élèves sont confrontés sur ce territoire ? Qu'est-ce qui était mis en œuvre avant la cité éducative ? Avec quels partenaires travailliez-vous au sein de votre établissement ?

Qu'est-ce que la cité éducative pour vous ? Quand a été labellisée cette cité ?

On parle beaucoup des notions de coopérations ou d'alliances éducatives, qu'est-ce que ça veut dire pour l'Education Nationale ? Est-ce que c'est une pratique habituelle ? Comment ça prend forme depuis la cité éducative ? Est-ce que vous êtes confronté à certaines réticences de la part de partenaires quant au fait de travailler avec l'Education Nationale ?

Comment êtes-vous devenu chef de file dans la troïka ? Quel est votre rôle en tant que représentant de l'Education Nat ?

Comment ce projet a été construit ? comment a-t-il été piloté ?

Quels sont les enjeux d'une telle convention tripartite pour l'E.N ? Est-ce que vous avez des rencontres spécifiques à l'E.N concernant la cité éducative ? (DASEN, CPE, CPC, Coordo REP etc)

Comment transmettez-vous les informations, les projets auprès de vos collègues du second degré ? du 1^{er} degré ? Est-ce que de manière générale l'enjeu des cités éducatives est compris au sein des personnels enseignants ? Quelles difficultés rencontrez-vous ?

Comment faites-vous remonter leurs besoins / demandes ? Quels sont les principaux projets montés depuis la cité éducative ?

Je vais vous citer une phrase tirée du dossier de presse des cités éducatives : « *L'ambition des Cités éducatives n'est pas d'être un dispositif de plus mais l'occasion de mieux coordonner et renforcer les dispositifs existants.* » Qu'en pensez-vous ? Comment ça prend forme ?

Etes-vous en lien avec le PRE de [territoire] ? si oui comment et depuis quand ? sinon pourquoi ?

Quelle est sa place dans la cité éducative ? Pourquoi cette place et pas une autre ? comment s'est construite cette place ?

A votre avis, le PRE a-t-il un rôle particulier dans la cité éducative, et si oui lequel ? Si non, pourquoi ?

Selon vous quels sont les avantages d'une alliance éducative ? quels sont les obstacles que vous rencontrez ?

Si vous aviez un bilan à faire, qu'est-ce que vous mettriez en positif et en négatif ?

Annexe 3 : Guide d'entretien des chargés de projet / missions

Pourriez-vous vous présenter et donner l'intitulé de votre poste ?

- Métier et statut
- Structure d'appartenance
- âge

Pouvez-vous me raconter votre parcours professionnel ?

- Ancienneté dans le poste et la structure
- Parcours professionnel antérieur
- Parcours de formation initiale

Qu'est-ce que la cité éducative pour vous ? Quand a été labellisée la cité éducative ?

Quand cette cité éducative arrive, quels sont les enjeux politiques à ce moment et à quelles difficultés la mairie doit faire face ? qu'est-ce que ça signifie pour une commune d'avoir une labellisation cité éducative ? Qu'est-ce que ça apporte ?

Comment ce projet a été construit ? comment a-t-il été piloté ?

Comment s'organise la troïka ? en tant que chargé de mission ça consiste en quoi votre rôle dans la troïka ?

Quels sont les enjeux d'une telle convention tripartite ?

Quels partenaires ont été mobilisés dès le début ? Quels étaient leurs rôles ? Comment les partenaires ont été choisis (articulés avec l'existant ou pas ?) les associations ?

On parle beaucoup des notions de coopérations ou d'alliances éducatives, qu'est-ce que ça veut dire pour vous ? comment on s'approprié ça ? comment ça a été mis en place ?

Je vais vous citer une phrase tirée du dossier de presse des cités éducatives : « *L'ambition des Cités éducatives n'est pas d'être un dispositif de plus mais l'occasion de mieux coordonner et renforcer les dispositifs existants.* » Qu'en pensez-vous ? Comment ça prend forme ?

Avez-vous des liens avec le PRE ?

Quelle est sa place dans la cité éducative ? Pourquoi cette place et pas une autre ? comment s'est construite cette place ?

A votre avis, le PRE a-t-il un rôle particulier dans la cité éducative, et si oui lequel ? Si non, pourquoi ?

Selon vous quels sont les avantages d'une alliance éducative ? quels sont les obstacles que vous rencontrez ?

Si vous aviez un bilan à faire, qu'est-ce que vous mettriez en positif et en négatif ?

Le mot de la fin

Annexe 4 : Guide d'entretien des coordinateurs PRE

Pourriez-vous vous présenter et donner l'intitulé de votre poste ?

- Métier et statut
- Structure d'appartenance
- âge

Pouvez-vous me raconter votre parcours professionnel ?

- Ancienneté dans le poste et la structure
- Parcours professionnel antérieur
- Parcours de formation initiale

Depuis combien de temps le PRE existe-t-il ?

Quelles sont les missions et actions du PRE sur son territoire ?

Quels sont vos principaux objectifs sur une année ? Sur quelles ressources vous appuyez-vous pour y parvenir ?

Quelles sont les difficultés rencontrées ?

Qu'est-ce que la cité éducative pour vous ? quelle est sa mission principale ?

Est-ce qu'à un moment de la gouvernance de la cité éducative la troïka fait appel à vous ? si oui dans quel(s) but(s), si elle ne le fait pas, pour quelles raisons d'après vous ?

Selon vous, quels sont les enjeux de cette convention tripartite ?

Avec qui travaillez-vous au sein des cités éducatives ? quels sont vos principaux interlocuteurs ?

On parle beaucoup « d'alliance éducative » ou de « coopération éducative » ? qu'est-ce que cela signifie pour vous ? comment prend-elle forme dans votre travail au quotidien ?

Je vais vous citer une phrase tirée du dossier de presse des cités éducatives : « *L'ambition des Cités éducatives n'est pas d'être un dispositif de plus mais l'occasion de mieux coordonner et renforcer les dispositifs existants.* » Qu'en pensez-vous ?

La cité éducative renforce-t-elle votre dispositif ? si oui de quelle(s) manière(s), si non pourquoi ? Faites-vous appel à la cité éducative ? Dans quel(s) but(s) ?

Le PRE est-il engagé dans un /des projets de la cité éducative ? Si oui lesquels, sinon pour quelles raisons ?

Concrètement, qu'est-ce que le PRE pourrait apporter à la cité éducative ?

Quels sont les avantages d'une alliance éducative au sein de la cité éducative ? quels sont les obstacles que vous rencontrez ?

Annexe 5 : Guide d'entretien du délégué du préfet en charge de la coordination des CE

Pouvez-vous vous présenter et donner l'intitulé de votre poste ?

Comment êtes-vous devenu délégué du préfet ? quel a été votre parcours scolaire et professionnel ?

Quels sont les enjeux du département ? ses caractéristiques ?

Quand vous arrivez à ce poste on vous en dit quoi ? comment on vous présente votre rôle ?

Est-ce qu'on vous fait un bilan des cités, on vous dresse un portrait de chacune d'entre elles ?

Quel regard vous portez sur la mise en œuvre des premières vagues des CE ? des suivantes ?

Concernant l'ancrage des CE sur leur territoire, est-ce qu'elles doivent coller au plus proche de leur territoire local ou est-ce qu'il y a une approche plus globale liée aux orientations du département ?

Quand vous reprenez la coordination quels sont les premiers objectifs que vous vous fixez ?

On retrouve de grandes notions comme l'alliance éducative, la coopération, le partenariat. Est-ce que se sont des notions que vous travaillez ou allez travailler en interne ?

D'une cité à l'autre, quels grands partenaires ressortent ?

Je vais vous citer une phrase tirée du dossier de presse des cités éducatives : *« L'ambition des Cités éducatives n'est pas d'être un dispositif de plus mais l'occasion de mieux coordonner et renforcer les dispositifs existants. »* Qu'est-ce que vous en pensez ? Sur le terrain qu'est-ce que ça a donné ?

Dans l'histoire des politiques publiques on dit qu'il y aurait une continuité, un lien possible entre les PRE et les cités éducatives, est-ce que c'est un dispositif que vous connaissez, est-ce que vous vous faites le lien entre les deux ou pas ?

Est-ce que le PRE a une place dans la CE ? et si oui quelle place ?

Quels sont les enjeux de ces prochains mois concernant les cités éducatives du département ?

Selon vous quels sont les avantages d'une alliance éducative ? quels sont les obstacles que vous rencontrez ?

Le mot de la fin

Annexe 6 : Guide d'entretien de l'ancienne déléguée du préfet en charge des CE

Guide d'entretien coordinateur départementale.

Pouvez-vous vous présenter et donner l'intitulé de votre poste actuel ?

Quel a été votre parcours scolaire et professionnel ?

Pendant combien de temps êtes-vous restée déléguée du préfet en charge de la coordination des CE sur ce département ?

Quels sont les enjeux du département ? ses caractéristiques ?

Concernant l'ancrage des CE sur leur territoire, est-ce qu'elles doivent coller au plus proche de leur territoire local ou est-ce qu'il y a une approche plus globale liée aux orientations du département ?

Comment se passe la mise en œuvre des premières vagues des CE ?

On retrouve de grandes notions comme l'alliance éducative, la coopération, le partenariat. Est-ce que se sont des notions que vous travaillez ou allez travailler en interne ?

D'une cité à l'autre, quels grands partenaires ressortent ?

Je vais vous citer une phrase tirée du dossier de presse des cités éducatives : « *L'ambition des Cités éducatives n'est pas d'être un dispositif de plus mais l'occasion de mieux coordonner et renforcer les dispositifs existants.* » Qu'est-ce que vous en pensez ? Sur le terrain qu'est-ce que ça a donné ?

Un dispositif qui est particulièrement ancré dans son territoire, issu de la politique de la ville, mis en place par les collectivités et qui s'appuie sur des logiques partenariales et d'alliances éducatives, c'est le PRE. Sur le département on recense [nombre PRE]. Est-ce que c'est un dispositif qui devrait avoir une place au sein des CE ? pourquoi ? quelle place ? dans les faits qu'est-ce que vous constatez ?

Est-ce qu'il y aurait un intérêt à intégrer les PRE ? pourquoi ?

Quelles différences vous avez constatées entre la mise en œuvre des 1^{ères} CE et les suivantes ?

Avec votre recul, quel bilan vous faites sur les CE ? quelles sont les difficultés ?

Selon vous quels sont les avantages d'une alliance éducative ? quels sont les obstacles que vous rencontrez ?

Le mot de la fin

Annexe 7 : Guide d'entretien des accompagnants

Pourriez-vous vous présenter et donner l'intitulé de votre poste ?

- Métier et statut
- Structure d'appartenance
- âge

Pouvez-vous me raconter votre parcours professionnel ?

- Ancienneté dans le poste et la structure
- Parcours professionnel antérieur
- Parcours de formation initiale

Au regard de vos connaissances en matière de politique éducative locale, qu'est-ce que vous pensez du label cité éducative ? qu'est-ce que ça veut dire ?

Qu'est-ce que la cité éducative pour vous ? quelle est sa mission principale ? ses activités ?

Comment vous vous retrouvez à intervenir auprès des cités éducatives ?

En quoi consiste cet accompagnement ?

Avec qui travaillez-vous au sein des cités éducatives ? quels sont vos principaux interlocuteurs ? vos principaux partenaires ?

Avez-vous déjà été convié au comité de de la Troïka ? si oui lesquels et pourquoi ? (Comité de pilotage, comité technique, comité thématique, comité de suivi, évaluation ?)

Comment s'organise la troïka ?

Selon vous, quel est/ quels sont les enjeux d'une telle convention tripartite ?

Dans ce label on valorise les alliances éducatives, la coopération, est-ce que ça fait sens ? Comment ça prend forme réellement au sein des cités ?

Est-ce que vous voyez des différences entre les différentes cités ? qu'est-ce qui les différencie ?

Vous accompagnez également les PRE, lesquels et quelles sont vos missions auprès des PRE ?

Je vais vous citer une phrase tirée du dossier de presse des cités éducatives : « *L'ambition des Cités éducatives n'est pas d'être un dispositif de plus mais l'occasion de mieux coordonner et renforcer les dispositifs existants.* » Qu'en pensez-vous ? Concrètement comment cela prend-il forme ?

A votre avis, le PRE a-t-il un rôle particulier dans la cité éducative, et si oui lequel ? Si non, pourquoi ?

Dans les faits comment se passe la relation PRE / cité éducative ? Avez-vous des exemples concrets pour appuyer vos propos ?

Quand on a un regard extérieur comme le vôtre, qu'est-ce qu'on voit que les autres ne voient pas ?

Selon vous quels sont les avantages d'une alliance éducative ? quels sont les obstacles que peuvent rencontrer les cités éducatives ? Quelles seraient les pistes d'amélioration ?

Annexe 8 : Extrait d'entretien avec la déléguée du préfet de la ville n°1

Lecture de la phrase tirée du dossier de presse. Concrètement ça veut dire quoi ?

Concrètement le PRE qui est au sein du contrat de ville a intégré pleinement la CE, au point qu'on a un moment on parlait de PRE plus, où on a renforcé le PRE dans le cadre de la CE. La CE est vraiment maintenant le pilier éducatif du contrat de ville, donc en fait effectivement tout est en lien. On a inscrit nos programmations de contrat de ville, on est sans cesse en train de faire des aller-retours entre les programmations du contrat de ville et les programmations de la CE pour que ça soit cohérent et construit au profit des habitants. Après même si c'est pas un dispositif il a ses instances qui font que c'est un dispositif : comité technique comité de pilotage

Suite à l'intervention du collègue à côté.

Après le PRE de [cite la ville d'à côté] la différence c'est qu'il fonctionnait depuis plusieurs années et il avait des dispositifs type (...) qui était déjà bien ancré, le PRE[nom], d'où l'accompagnement qu'on fait, il dysfonctionnait, ça a été l'excuse heuu... la CE ça a été un argument pour dire là il faut vous mettre en ordre de marche. Ça a permis de donner des moyens supplémentaires pour se mettre dans les bonnes directives.

Question si le PRE a été associé au tout début.

"alors que je m'en rappelle pas parce qu'il y a eu beaucoup de changements, mais normalement oui le PRE a été associé aux groupes de travail. Après on a eu des périodes d'absences etc; donc ça a été plus ou moins chaotique mais en tout cas il fait parti du groupe de travail.

Donc dès le début ça vous a semblé évident que le PRE soit associé ?

(acquiescement) et dès le début en fait même les équipes se sont posées la question entre le lien PRE/contrat de ville/CE. En fait le lien PRE/ CE ya pas eu de difficulté, c'est plutôt le lien contrat de ville/ CE qui a été complexe à la ville [nom].

Est-ce que vous pouvez m'expliquer un peu ?

humm c'est parfois lié à des personnes...et... le fait que, le contrat de ville il est censé quand même chapoter tout, donc le positionnement du service politique de la ville aurait dû pleinement trouver sa place dans la CE, après selon les villes, le choix a été de dire ba non c'est le référent éducation de la ville qui prend ce dossier en charge, ce qui n'était pas idiot puisque créer le lien avec l'EN, c'est pas le plus simple, il faut déjà l'avoir créé avant, je dis pas qu'on n'a pas le lien en politique de la ville avec l'EN mais il n'est pas aussi finement

tissé, et du coup ça a pu créer des couacs organisationnels.....(silence) .et des postures, des problèmes de postures....entre services municipaux. Travailler la transversalité entre différents services peu importe l'institution où on est c'est jamais très très simple.

Qu'est-ce que le PRE a apporté, qu'est-ce qu'il apporte au sein de la CE?

le PRE pendant le confinement ça a été notre point d'entrée, contact avec nos familles les plus en difficultés, c'est eux qui connaissent les familles, c'est eux qui suivent les enfants au jour le jour donc ils ont cette force-là, heu, c'est.. Pareil, ce sont les référents de parcours qui ont pris leur téléphone, qui ont appelés toutes les familles etc. donc heu, les associations peuvent le faire mais c'est quand même pas la même heu force de frappe la plupart du temps. Et là eux ils ont une vision beaucoup plus large, beaucoup plus grande, en tout cas ils sont en contact direct avec les familles, et heu de ce fait là ils identifient les familles, la partie diagnostic forcément ils avaient des choses à dire.

Comme il a un lien partenarial fort, est-ce qu'il a pu être force de proposition par rapport à ça ou c'était principalement envers les familles ?

Sincèrement je ne pourrais plus dire qui a eu cette idée là ou qui a eu ce projet là parce qu'à chaque fois c'était des groupes de travail, c'était collectivement, c'était pas ni le PRE, ni telle asso, ni machin, dans la discussion c'était plutôt ba oui moi j'suis là, ah ok t'identifies tel besoin, ok moi je suis d'accord, je suis d'accord, j'suis d'accord, si tout le monde était d'accord, on a priorisé les besoins, les éléments de diagnostic et on a co-construit ensemble, en fait heeeeuu tout le monde a pris sa part mais on peut pas dire cette action, vient uniquement de cet acteur. (silence) donc le PRE c'est pareil. (silence) après pour le PRE ce qu'on avait décidé collectivement c'était de, on avait identifié un besoin d'orthophoniste, d'ergothérapeute, et on avait fait le lien avec le « plan math » développement des clubs maths.

Annexe 9 : Extrait d'entretien avec la principale de collège de la ville n°1

Et est-ce que vous avez d'autres dispositifs que la CE a renforcés ? (38.22min)

Le PRE. Mais ça c'est pas moi c'est la ville.

D'accord c'est la ville. Et est-ce que vous travaillez avec le PRE de base ?

Oui

Avant la CE ?

(Sourire avec bruitage) non. Enfin oui et non. (Inspiration) le PRE de [nom] a une histoire très très compliquée d'ailleurs le [CRPV] est en appui dessus, et heu quand je suis arrivée, il a fallu refaire la convention avec le PRE etc etc et la première année heu je n'ai pas travaillé avec eux, j'ai refusé de travailler avec eux parce que je ne savais pas qui accueillait mes élèves, qui faisait quoi, j'avais rien du tout, aucune information, donc je n'ai envoyé aucun élève au PRE. Et après une fois qu'on a commencé à travailler, qu'on a fait, parce que le PRE est dans le comité technique depuis le début, on a commencé a.. on a remis du droit là où il n'y en avait pas, parce que le PRE c'est une prise en charge individuelle et que c'est quasiment que du collectif dans la ville [nom], et à la 2^{ème} année j'ai travaillé avec eux.

Il était au comité technique donc c'était quoi son rôle ?

D'être là comme consultant, comme conseiller technique.

Donc il avait une place de base au sein de...

Obligatoire ! bien sûr !

Là ce PRE a une histoire particulière mais sinon de base, est-ce que le PRE au sein de la CE est censé avoir une place bien défini ?

Non !

Non ?

Non non, il n'a pas heu en fait personne n'a une place définie de base, c'est nous qui créons nos comités techniques, nos groupes de travail, les seules personnes qui sont... les membres de droit au comité technique c'est la troïka. Après c'est à nous de faire vivre ça. Et donc ya des incontournables, des acteurs incontournables et le PRE en fait parti.

Et ce avant pendant et après ?

Oui.

Donc actuellement vous travaillez toujours avec le PRE ?

Oui .

Annexe 10 : Extrait d'entretien de la coordinatrice PRE de la ville n°2

Comment s'est passée la mise en œuvre de la CE ?

On fait parti de la 1^{ère} vague de labellisation en 2019 et c'est pareil ça s'est fait au pied levé, c'est le dél du préf qui m'a appelé un soir en me disant « oui heu on a besoin de quelqu'un à la CE » j'sais pas quoi je savais pas de quoi il me parlait, du coup j'ai dit ba, il n'a pas réussi à joindre mes supérieurs, du coup j'ai dit ok je serai là, je vais venir, sur le temps de présentation, et en fait il fallait animer les 1^{er} groupes de travail qui ont été réalisés dans le cadre de la labellisation mais on sait toujours pas comment la ville de [nom] s'est retrouvée embarquée là-dedans, je suppose que c'est le délégué du préfet qui nous a glissé là-dedans, du coup j'ai animé tout de suite heu avec [nom] qui est le chef de file éduc nat de [ville] les ateliers, et du coup j'ai été sur le copilotage, tout de suite, et moi m'apercevant de l'enjeu, j'ai quand même sonné l'alarme j'ai prévenu mes supérieurs aussi en disant au fait un moment donné je peux pas y aller toute seule, ya peut être une grosse enveloppe à la clé, du coup j'ai mobilisé la directrice de l'éducation de l'époque qui n'est plus là, et la cheffe projet politique de la ville parce qu'on est clairement sur, ba toute façon c'est des fonds.. ba c'est pas la même enveloppe mais c'est l'Etat quoi. Et ça c'est arrivé beaucoup plus, en juin 2019, mai-juin 2019 pour la phase de labellisation, après on a été labellisé, et on a réalisé le plan d'action triennale en octobre 2019. En mettant le PRE au centre de la CE, vraiment avec l'idée qu'on peut pas dissocier les 2 c'est impossible, et surtout la CE elle a besoin d'un diagnostic de terrain, de territoire, que le PRE peut apporter, après l'avantage c'est qu'on peut travailler avec du 0-25 et nous on a eu une volonté de pouvoir décoisonner, et de pas penser l'enfant en fonction de son âge et de l'heure de la journée, mais de penser un enfant en parcours à [ville], un enfant de 3 ans sa journée c'est comment. Et d'essayer de favoriser le travail en bonne intelligence entre les différentes structure et pas se dire le gamin entre 8.30 et 11.30 c'est un gamin qui est à l'école, entre 11.30 et 13h30 c'est un gamin qui est sous la responsabilité de la ville donc il n'est plus élève il est enfant, puis il redevient élève, l'idée c'était vraiment de penser en parcours et de regarder ce qui était proposé en fonction des tranches d'âge et de voir comment on pouvait apporter de la lisibilité et de la cohérence.

Est-ce que c'était une volonté de mettre le PRE au centre ou c'est parce qu'on avait besoin de quelqu'un et comme tu étais la coordo PRE donc c'est devenu un PRE au centre ?

(silence) vu le délégué du préfet de l'époque je pense queee lui il y a trouvé son intérêt en venant me chercher et il s'est pas trompé. Ça a bien fonctionné, le binôme coordo PRE/chef de projet politique de la ville il a marché du feu de Dieu, ya vraiment eu beaucoup de connivence, et même de l'amitié tu vois, donc on a vraiment bien travaillé ensemble avec une vision stratégique quasi identique, heu qui nous a permis de décliner des choses au niveau opérationnel et surtout la CE elle a besoin de travailler avec l'Etat la ville et l'éduc nat et le PRE déjà il fait ça. A la base le PRE travaille déjà, alors c'est pas un portage heu c'est pas co-porté par l'éduc nat l'Etat et la ville c'est un portage CCAS-Etat, mais le PRE il est déjà là-dedans il sollicite déjà tous les acteurs, les acteurs associatifs, l'éduc nat, le service social départemental, la prévention spécialisée, le PRE il a déjà tous ces interlocuteurs donc en fait c'était facilitant de partir de là, de partir de l'existant, l'idée c'était de pas alourdir la charge de travail pour tout le monde mais bien de travailler en complémentarité, se baser sur ce qui existait.

Annexe 11 : Extrait d'entretien de la chargée de projet CE, ville n°3

L'ambition de la CE n'est pas d'être un dispositif de plus mais l'occasion de coordonner et renforcer les dispositifs existants. Qu'est-ce que vous en pensez ? (17.50 min)

C'est ça, je suis d'accord avec ça. Evidemment la CE n'a pas vocation à à concurrencer des dispositifs qui existeraient déjà sur la ville c'est vraiment un complément, c'est pour se compléter avec ce qui existe déjà, évidemment ya des actions nouvelles sur la CE parce que y'avait des besoins sur le territoire donc on les a pris en compte, mais ya aussi un certain nombres d'actions qui sont des actions renforcées finalement, c'est pour ça que par exemple on travaille beaucoup avec les associations qui proposent déjà des actions comme par exemple on a ... qui propose des formations des vacances apprenantes et donc ils le font déjà depuis longtemps et nous on participe financière pour qu'ils puissent renforcer leur dispositif. Et on fait ça avec beaucoup d'associations (...)

Quand vous évaluez que le dispositif est déjà efficace donc vous renforcez ?

Donc qu'il pourrait être encore renforcé ou que on veut faire mieux, on a un intérêt à le renforcer.

Est-ce qu'il y a d'autres dispositifs que vous avez renforcé en dehors des associations ?

De tête comme ça je pense pas après il doit y en avoir, on a tellement d'actions.

Tout à l'heure vous avez mentionné le PRE que vous avez consulté, est-ce que c'était purement consultatif ou est-ce qu'ils ont pu avoir un rôle au sein de la CE ?

Ba l'idée c'était de travailler avec eux, après encore une fois ça sur cette question je pourrais pas vous dire vu que j'étais pas là à ce moment-là, mais ...je pense que l'idée, le PRE est quand même indispensable dans la ville, donc je pense que ya quand même un travail qui a dû se faire avec le PRE en amont de la construction de la CE, après je peux pas vous confirmer avec heeu ...

Du coup à votre arrivée, vous n'avez pas eu de contact particulier avec le PRE ?

Si à mon arrivée quand même j'ai rencontré le PRE, je l'ai invité à des groupes de travail, à des réunions également, pour participer pour faire des propositions.

Je vous parle du PRE parce que c'est un dispositif qui a un ancrage local, avec une connaissance des partenaires, avec une relation avec l'EN et un financement de la préfecture, du coup on pourrait s'attendrait à ce qu'il soit pleinement impliqué, et je pose la question pour savoir si ya un lien.

(Acquiescement) oui

Un lien continue ou éphémère à un moment T et après on peut se dissocier du PRE?

Pour moi ça devrait être un lien continue parce que finalement le PRE comme vous l'avez dit c'est un acteur ancré dans la ville, l'idée se serait quand même qu'on puisse sur le long terme, faire des actions, mener des actions coordonnées avec le PRE. C'est un dispositif qui existe déjà, il faut le renforcer. Il faut travailler avec (pause). Donc moi mon idée ne serait pas qu'un moment ça devienne éphémère et qu'on arrête de travailler avec le PRE ça serait de renforcer un partenariat.

Annexe 12 : Extrait d'entretien directeur CRPV

Au fur et à mesure je me suis rendue compte que le PRE n'était pas forcément un des partenaires « clés » de la CE. Est-ce que tu me dis ce que tu en penses. («38.50 min)

Ça a été dit dès le départ qu'il fallait que les PRE et les CE s'articulent, maintenant on n'est pas sur le même objet. La CE c'est un projet éducatif global là où le PRE c'est un outil d'intervention et d'accompagnement individualisé des personnes. Après on n'est pas sur le même registre, ya l'idée de la CE d'aller au-delà de ce que proposait le PRE parce que l'idée du PRE c'est de se dire ya des gamins qui ont des problème, il faut prévenir pour remédier au décrochage scolaire, on identifie les situations de fragilité, notamment l'éducation nationale et on oriente vers le PRE ou un diagnostic partagé peut être fait avec la ville le PRE et puis après toute une série d'acteurs, acteurs éducatifs, travailleurs sociaux etc etc etc à leur bon vouloir, en fonction de ce qu'on arrive à construire ou pas, ya des endroits c'est très compliqué d'avoir les bonnes personnes ; pour ensuite à partir de l'analyse de chacune des situations qu'est-ce qu'on fait ? est-ce que ya des actions de droit commun qui sont à faire ? est-ce que ya un accompagnement individualisé à mettre en place ? est-ce que ya de l'inscription dans telle ou telle action collective pour permettre d'apporter une réponse aux problématiques du diagnostic. Donc là on est sur une approche qui est individuelle, là où la CE c'est une transformation, enfin c'est un projet global avec des objectifs qui sont beaucoup plus globaux et qui visent à mettre en mouvement toute une série d'acteurs et de dispositifs donc c'est pas la même chose. Mécaniquement quand ya une CE, le PRE doit être dans la CE, mais une fois qu'on a dit ça ça veut dire quoi « être dans la CE » ? ya pas de définition toute faite, être dans la CE c'est être invité aux réunions ? c'est être porteur de projet ? c'est partager des éléments de diagnostic ? ya plein de manière de se positionner dans le projet en fait, et ça ça se construit avec des PRE qui sont plus ou moins légitimes qui fonctionnent plus ou moins bien qui ont plus ou moins réussi à s'ancre sur leur territoire ce qui fait aussi qu'à des moments ça marche plus ou moins bien. Tu prends sur [cite ville n°1] le PRE et la CE, c'est pas tout simple. C'est pas tout simple parce que aussi le PRE il dysfonctionne, voilà, on est sur un truc qui est mal positionné, des gens qui restent pas, des conflits, enfin là-dedans, et c'est parce qu'on est sur un PRE qui dysfonctionne déjà. Et on est souvent sur des PRE sur des dispositifs assez isolés, de tout le reste, même de tout ce qui relève de la politique de la ville par ailleurs, et du coup quand on a des dispositifs un peu isolés, ça va au grès des personnes qui sont dedans, quand on est sur des équipes de 3- 4- 5 personnes, il suffit que yen ait deux qui partent le temps qu'elles soient remplacées ba ça peut faire des sacrés passages à vide en fait.

Est-ce qu'il y a un intérêt à ce que la CE s'appuie sur le PRE ? ou elle pourrait faire sans ?

Elle peut pas faire sans parce que c'est un outil, c'est un outil derrière, mais si l'outil fonctionne pas bien ba on s'appuie pas dessus. Par contre peut être que la CE peut servir à redynamiser un PRE qui fonctionne pas au top. Et inversement si ya une dynamique de PRE qui fonctionne bien ça peut être un point de départ pour travailler ses questions d'alliance et aller plus loin. Maintenant on questionne beaucoup le PRE dans la CE, le lien etc mais c'est marrant on questionne moins d'autre chose, pourquoi on ne dit pas la même chose des écoles et établissement scolaire ? pourquoi on ne dit pas la même chose de la prévention spécialisée ? pourquoi on dit pas la même ba je sais pas, du CIO qui dépend de l'éducation nationale qui est sur les questions d'orientation ? en fait en vrai, si on veut qu'une CE fonctionne bien il faut que tous ses éléments fonctionnent bien, ses composantes fonctionnent bien, pas que le PRE en particulier. Et les dynamiques partenariales yen a plein d'autres qui existent sur le territoire. L'idée c'est pas de s'appuyer sur une en particulier, c'est de s'appuyer sur toutes celles qui fonctionnent et d'être en mesure de continuer à les faire vivre et fonctionner voire de les améliorer et de pouvoir à un moment ressusciter, soutenir d'autres types de démarches qui tirent un peu plus la langue quelle qu'en soit la raison.

MÉMOIRE MENTION MEEF 4 Parcours CPA

Auteur : Myriam NERIS

Année de soutenance : juin 2022

Site universitaire : Gennevilliers

Discipline ou domaine : « Pratiques et ingénierie de la formation »

Niveau d'enseignement : Master 2

Tuteur du mémoire : Mme Valérie BECQUET

Titre : La place des PRE dans les Cités éducatives

Mots clefs : PRE_ Cités éducatives_ Intégration _Alliances éducatives _Partenariat

RÉSUMÉ

L'approche globale de la réussite éducative a donné lieu à un certain nombre de réformes en matière de politiques éducatives avec pour ambition de faire travailler ensemble tous les acteurs intervenant dans la vie de l'enfant et du jeune. Cette approche partenariale prend son essor à travers le programme de réussite éducative (PRE) issu de la loi de programmation pour la cohésion sociale de 2005 (loi Borloo). Le PRE, véritable pilote des actions éducatives à l'échelle locale, va être le lieu privilégié du partenariat grâce à ses équipes pluridisciplinaires de soutien. Mais en 2019, l'arrivée des Cités éducatives, programme national interministériel qui vise à renforcer les alliances éducatives au sein d'un territoire, vient réorganiser le paysage éducatif des quartiers prioritaires de la ville.

A travers trois études de cas, ce mémoire questionne la place des PRE au sein des cités éducatives, et plus particulièrement dans leur mise en œuvre. Cette analyse repose sur une démarche empirique qui s'appuie principalement sur des entretiens.