



HAL
open science

Les chefs de projet opérationnel des Cités Éducatives : tensions entre réussite éducative et nouvelle gestion publique

Ghizlane Naji

► **To cite this version:**

Ghizlane Naji. Les chefs de projet opérationnel des Cités Éducatives : tensions entre réussite éducative et nouvelle gestion publique. Education. 2024. dumas-04555815

HAL Id: dumas-04555815

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04555815>

Submitted on 23 Apr 2024

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 2022 -2023

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master 2 MEEF**

Mention : « Pratiques et ingénierie de la formation »

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

Les chefs de projet opérationnels des Cités Éducatives

Tensions entre réussite éducative et nouvelle gestion publique

Ghizlane NAJI

Directeur de mémoire : **Madame Claire DE SAINT MARTIN**

Jury :

Madame Claire DE SAINT MARTIN Maître de Conférences en Sciences de l'éducation et de la formation, CY Cergy-Paris Université – Laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages)

Madame Maité JUAN Enseignante-chercheuse contractuelle, CY Cergy Paris Université – Laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages)

Date de soutenance : juin 2023

Remerciements

Merci à Claire de Saint Martin, tutrice de mémoire, de m'avoir accompagné dans mon travail de recherche, de m'avoir soutenu et épaulé durant tout le long. Merci de m'avoir accordé du temps et de l'attention, de m'avoir écouté, conseillé, et de vous êtes rendu disponible.

Merci à toute l'équipe de la direction de la jeunesse et de la réussite éducative, de m'avoir accueilli si chaleureusement, de m'avoir intégré, et d'avoir été bienveillant à mon égard, pendant comme après le stage. Chacun à sa façon m'a apporté et appris quelque chose, et je vous en remercie.

Merci à Patrick et Youssef de m'avoir accueilli au sein de leur service, et de m'avoir transmis leur expérience, et à Sana et Naïma de m'avoir guidé, accompagné, et d'avoir été si bienveillantes.

Un remerciement particulier à Célia, merci de m'avoir fait confiance et de m'avoir donné l'opportunité de découvrir ce domaine qui m'intriguait, et de découvrir tout ce qui se cachait derrière.

Je remercie également mes collègues de l'université Alix et Rova, avec qui j'ai partagé tant de moments de joie, de doutes et de remises en question.

Enfin, j'aimerais remercier mes sœurs et mes parents, de m'avoir soutenu et poussé à me surpasser.

Résumé

Ce travail de recherche porte sur la thématique des chefs de projet opérationnel du label des cités éducatives. L'objectif est de comprendre quels effets peuvent avoir les recompositions liées à la mise en place de la nouvelle gestion publique sur les missions de ces professionnels à destination de la jeunesse, principaux destinataires des actions mises en place par ce label. Pour se faire, j'ai réalisé des observations directes et participantes ainsi que des entretiens semi-directifs avec les cheffes de projets exerçant dans le département. Il ressort tout d'abord comme conclusion qu'il existe un manque de cadre global autour de la profession de ces CPO qui engendre une confusion dans leurs missions en direction des jeunes. Cette indéfinition semble être une des conséquences directes de l'implantation de la nouvelle gestion publique, parmi d'autres. Il est également observable qu'il y a une occultation de la partie éducative au profit du politique, au sein d'un label censé faire de la réussite éducative sa priorité.

Mots-clés : Chef de projet opérationnel, cité éducative. Nouvelle gestion publique. Jeunesse.

Abstract

This research work focuses on the theme of operational project managers for the "cités éducatives" label. The aim is to understand the effects of the changes brought about by the new public management system on the missions of these professionals working with young people, the main beneficiaries of the actions implemented by this label. To this end, I carried out direct and participant observations, as well as semi-structured interviews with project managers working in the department. The first conclusion to emerge is that there is a lack of an overall framework for the profession of CPO, leading to confusion about their missions in relation to young people. This lack of definition seems to be one of the direct consequences of the implementation of the new public management system, among others. It is also noticeable that the educational aspect has been overshadowed by the political, within a label that is supposed to make educational success its priority.

Keywords : operational project manager, educational city. New public management. Youth.

Table des matières

Remerciements	2
Résumé.....	3
Abstract	3
Table des matières	4
Liste des tableaux	6
GLOSSAIRE	7
Introduction	8
PARTIE 1 : ÉTAT DE LA LITTÉRATURE.....	9
1.1. Comment définir la jeunesse ?	9
1.1.1. <i>La jeunesse : une multiplicité de définitions</i>	9
1.1.2. <i>L'âge chronologique : angle privilégié pour définir la jeunesse</i>	11
1.2. Les Cités Éducatives : un label d'excellence pour la réussite éducative.....	13
1.2.1. <i>Qu'est-ce que la réussite éducative ?</i>	13
1.2.1.1 Réussite scolaire ou réussite éducative ?	13
1.2.1.2. Une courte histoire des politiques éducatives locales	15
1.2.2. <i>Le label national des Cités Éducatives</i>	17
1.2.3. <i>La figure de chef de projet opérationnel</i>	20
1.3. Un accompagnement reconfiguré par la Nouvelle Gestion Publique	23
1.3.1. <i>La Nouvelle Gestion Publique</i>	23
1.3.2. <i>Influence de la nouvelle gestion publique sur l'accompagnement des publics</i>	25
PARTIE 2 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	29
2.1. Le terrain d'enquête.....	29
2.1.1. <i>Une cité éducative implanté sur un territoire défini : la ville de Terny</i>	29
2.1.2. <i>La Direction de la Jeunesse et de la réussite éducative</i>	29
2.1.3. <i>Le déploiement de la CE sur le territoire</i>	32
2.1.3.1. Des temps de travail inter-institutionnels.....	32
2.1.3.2. La gouvernance.....	33
2.1.3.3. Les territoires ciblés	33
2.2. Posture d'étudiante et praticien-chercheur : ce qui fait le malheur du praticien, fait le bonheur du chercheur !	34
2.2.1. <i>Mon entrée sur le terrain</i>	34
2.2.2. <i>Des choix stratégiques</i>	35
2.3. Approche méthodologique : le croisement des méthodes	37
2.3.1. <i>Les observations</i>	37
2.3.2. <i>Les entretiens</i>	42
2.3.2.1. Contacter les protagonistes.....	43
2.3.2.2. Organiser les entretiens	44
2.3.3. <i>Le journal de bord</i>	45

2.3.3.1. Le journal comme solide support de réflexion	46
2.3.3.2. Le journal comme outil d'avancement de la recherche	46
PARTIE 3 : RÉSULTATS	47
3.1. Le chef de projet opérationnel : un cadre peu défini générant une confusion dans les missions.	47
3.1.1. <i>Un travail structuré par des formes d'incertitudes</i>	47
3.1.1.1. Une multiplicité des missions, en réalité indéfinies.....	47
3.1.1.2. Une diversité de casquettes.....	48
3.1.1.3. Une tentative de définition d'un cadre.....	50
3.1.2. <i>Faire avec qui ?</i>	52
3.1.2.1. La troïka : un portage tricéphale	52
3.1.2.2. Les porteurs de projets	53
3.1.3. <i>Chef de projet opérationnel : une fonction liminale ?</i>	57
3.2. Des reflets de la Nouvelle Gestion Publique	61
3.2.1. <i>Une séparation de la prise de décision stratégique de la gestion opérationnelle</i>	61
3.2.2. <i>Efficience, efficacité, économie</i>	63
3.2.2.1. Une obligation de résultats.....	64
3.2.2.2. Une certaine pression sur les CPO.	65
3.2.3. <i>Effet de la nouvelle gestion publique sur l'accompagnement : l'invisibilité de la stagiaire.</i>	66
3.2. Une occultation de l'éducatif au profit du politique	69
3.3.1. <i>La CE, un label imperceptible</i>	69
3.3.1.1. Une multiplicité des actions de promotion	69
3.3.1.2. Une méconnaissance du label.....	70
3.3.2. <i>Une absence des bénéficiaires</i>	72
3.3.2.1. Une certaine distance	72
3.3.2.2. Une tentative d'associer l'entièreté des publics.....	74
Conclusion	76
Bibliographie.....	78
Textes scientifiques.....	78
Littérature grise	80

Liste des tableaux

Tableau 1 : Liste des réunions auxquelles j'ai assisté.

Tableau 2 : Liste des interviewés.

GLOSSAIRE

ANCT : Agence Nationale de Cohésion des Territoires

CE : Cité éducative

CLAS : Contrat local d'accompagnement à la scolarité

COTECH : Comité technique

COFIL : Comité de pilotage

CPO : Chef de projet opérationnel

DASEN : Directeur académique des services de l'Éducation nationale

DGA : Directeur général adjoint

DJRE : Direction de la Jeunesse et de la Réussite Éducative

GTT : Groupe de travail thématique

IEN : Inspecteur Éducation Nationale

PRE : Programme de réussite éducative

QPV : Quartier politique de la ville

QV : Quartier en veille

Introduction

Le label des Cités Éducatives a pour ambition d'allier les forces de l'éducation prioritaire et de la politique de la Ville. Il ne doit pas être considéré comme un dispositif de plus mais vise à mieux articuler ceux déjà existants, et d'éviter ainsi l'effet « mille-feuille » qui entraîne une réelle perte de sens de ces derniers. Pour cela, il est nécessaire d'utiliser toutes les ressources de ces territoires, les quartiers prioritaires Politique de la Ville, qui regorgent de ressources. Les partenaires associatifs, et plus largement éducatifs de ces derniers sont conviés à travailler ensemble autour de dessein commun. Cette richesse associative se doit d'être exploitée, afin de mettre en place des projets répondant aux objectifs de terrain du label, à savoir conforter le rôle de l'école, promouvoir la continuité éducative et ouvrir le champ des possibles.

La place des bénéficiaires au sein des politiques éducatives m'a longuement questionné. En effet, quelle place est accordée à ces jeunes dans les dispositifs qui sont censés leur être destinés ? Ne sont-ils pas considérés seulement comme des bénéficiaires et jamais comme des acteurs ? Est-ce la bonne stratégie à adopter ? Les jeunes, public complexe et difficile à définir, peuvent ne pas se sentir concernés, où encore ressentir une certaine distance vis-à-vis de ce qui est censé être mis en place à leur égard.

Le label des Cités Éducatives vise à harmoniser les modalités de prise en charge de ces jeunes (définit pour ce dernier comme les 0-25 ans). De manière opérationnelle, sur le terrain, ce nouveau label se déploie à travers une seule personne : le chef de projet opérationnel. Il est à l'interface entre tous les acteurs : éducatifs et politiques et travaille de concert avec les membres de la troïka, l'instance de décision également appelée groupe pilote. L'intitulé même de ce poste laisse à réfléchir car il n'est pas explicite. Il est considéré comme un nouveau métier, bordé d'incertitude à plusieurs niveaux et entouré d'un certain flou, qui entraîne des difficultés. Il est également relativement peu défini à travers les textes officiels. Ces nouveaux métiers voient le jour en réponse à la transformation de l'action publique dans le domaine de l'éducation, qui en se modifiant, transforme également les professionnalités.

Aussi, au vu des caractéristiques potentiels nécessaires à l'exercice de cette fonction, et des recompositions liées à l'avènement de la nouvelle gestion publique (quête du résultat notamment), il semble intéressant de se demander quelle place est accordée aux jeunes, considérés comme un public en difficultés. N'ayant pas l'occasion de rencontrer ces derniers, je me suis alors questionnée concernant les missions confiées aux chefs de projets opérationnels - fraîchement arrivés à leur poste du fait de la nouveauté du label - en direction de ces jeunes et surtout des effets de la nouvelle gestion publique dessus.

PARTIE 1 : ÉTAT DE LA LITTÉRATURE

1.1. Comment définir la jeunesse ?

La jeunesse est un concept qui fait débat encore aujourd'hui, pourquoi ? Il en existe une multitude de représentations sociales ainsi que de définitions institutionnelles, qui tentent de la caractériser. La jeunesse est considérée en sociologie comme une période dont les limites et les définitions ne cessent d'évoluer au cours de l'histoire. Il est donc difficile d'en donner une définition unique, claire et concise. Le dictionnaire Larousse définit la jeunesse comme un « ensemble de traits physiques et moraux propres aux personnes jeunes, mais dont certains peuvent subsister chez celles qui ne le sont plus ». Ainsi, peut-on considérer la jeunesse comme une catégorie sociale permettant de classer les individus et leur comportement ? Où peut-elle seulement être considérée comme un âge de la vie très spécifique ?

Gérard Mauger, sociologue français et directeur de recherche au CNRS tente de définir ce concept comme étant le « temps qu'il faut pour trouver sa place dans la société » (Mauger, 1995, p. 19). Il en dégage deux axes principaux qui sont l'institutionnalisation qui désigne une période de formation vers un nouvel âge, et l'individualisation qui souligne le parcours individuel de vie de chacun jusqu'à l'atteinte de l'âge adulte (Mauger, 1995). Du concept même de la jeunesse est née la formation d'une catégorie « jeune » dans les sociétés actuelles et passées. Elle est considérée comme une « fraction de la population qui devait connaître ou générer des « problèmes » particuliers en raison de son âge » (Labadie, 2001, p. 19) d'après Francine Labadie, ancienne cheffe de projet observatoire de la jeunesse à l'INJEP.

Nous pouvons alors constater qu'il existe de multiples esquisses de définition de cette notion, qui dépendent de divers critères : leurs sommes permettent de mettre en lumière qu'il existe de multiples temporalités de la jeunesse, la plus utilisée étant la temporalité chronologique, d'après Maria Eugenia Longo, professeure à l'INRS et directrice de l'observatoire Jeunes et Société au Québec. Elle considère que la jeunesse est en réalité une « construction subjective de l'identité » (Longo, 2016, p. 6), c'est-à-dire qu'elle est susceptible de varier en fonction de chacun.

Au vu de la pluralité des définitions, nous sommes amenés à nous demander comment définir la jeunesse à la lumière de notre société ?

1.1.1. La jeunesse : une multiplicité de définitions

Afin de mieux appréhender une notion, il convient d'en définir le plus clairement possible les frontières et les limites. Les études sociologiques sur le concept que représente la jeunesse s'appuient le plus souvent sur des caractéristiques biologiques, psychologiques, sociales et culturelles sans prendre en compte les

temporalités chronologiques, vécues et sociales (Longo, 2016). Galland, lui considère que pendant longtemps la jeunesse est définie comme « groupe socioculturel très spécifique » (Galland, 2017, p. 7).

La notion même de jeunesse est née au début de XIX^{ème} siècle avec la naissance de l'État providence : de multiples définitions ont alors été proposées, toutes en lien avec des représentations de la jeunesse en perpétuelle évolution au cours du temps et au vu des transformations sociales, économiques, démographiques, institutionnelles et politiques (Longo, 2016). Le concept d'adolescence a été véritablement reconnu au milieu du XIX^{ème} siècle (Thiercé, 1999) grâce à l'observation des élèves inscrits dans l'enseignement secondaire, alors réservé aux familles aisées. Il a fallu attendre la création des politiques scolaires à la fin du XIX^{ème} siècle pour que l'accès aux études secondaires soit possible pour les filles et les familles issues de milieux populaires (Boulin, 2018).

Le mouvement d'institutionnalisation de la jeunesse s'est accompagné de l'observation d'un « allongement de la période située entre la décohabitation familiale et la formation d'une nouvelle unité familiale » (Mauger, 1995, p. 19). En effet, les jeunes quittent de plus en plus tôt le domicile familial et se mettent en couple de plus en plus tardivement, priorisant leurs études, leurs carrières professionnelles à la fondation d'une famille qui imposerait un cadre de vie contraignant. Ces étapes qui se succèdent sont de plus en plus éloignées depuis la fin de la seconde guerre mondiale (Galland, 2017). Ces arguments ont permis de mettre en évidence « un nouvel âge de la vie » (Longo, 2016, p. 8), caractérisée par l'expérimentation de diverses expériences : c'est la post-adolescence. La jeunesse serait alors la phase qui suit cette période et qui précède l'âge adulte. Il est donc naturel de tenter de définir la jeunesse en tenant compte des systèmes scolaires et professionnels.

Mauger (1989) en propose une définition simplifiée : « la jeunesse correspondrait à l'âge où se produit le double passage de l'école à la vie professionnelle, et de la famille d'origine à la famille de procréation » (Mauger, 1996, p. 25). Cette définition est en fait incomplète : elle met en lumière que les événements biographiques qui rythment notre parcours de vie sont définis seulement par notre insertion sur le marché du travail ainsi que sur le marché conjugal. Quand est-il des périodes où l'école n'était pas accessible à tous, quand le travail était réservé seulement aux hommes ou dans le cas de certaines femmes, qui étaient soustraites au marché du travail du fait de leur situation maritale ? La dimension sociale à elle seule n'est pas suffisante pour tenter de définir ce concept, mais elle est néanmoins essentielle.

En sociologie, les multiples définitions données à la jeunesse soulignent toutes divers aspects qui mobilisent des caractéristiques ainsi que des temporalités différentes, qui permettent de donner un sens aux facteurs retenus (Longo, 2016, p. 9). Selon Maria Eugenia Longo (2016), il existe 3 types principaux de temporalité : les temporalités sociales (statuts sociaux et culturels), les temporalités biographiques (aspects psychologiques ou subjectifs, qui changent d'un individu à un autre). Enfin, les définitions s'appuyant sur l'âge (le nombre d'années) et le développement physique permettent de définir les temporalités biologiques. En découlent trois manières de qualifier l'âge : l'âge chronologique qui se réfère

au nombre d'années de la personne, l'âge statuaire se réfère lui aux rôles sociaux que l'on occupe dans tous les domaines au cours de notre vie et enfin l'âge vécu, déterminé à partir de notre développement psychologique et relationnel.

Mauger (1995), lui, utilise le même principe que Longo, et affirme qu'il existe trois formes de classement par l'âge desquelles découlent trois types d'activités : le « travail politique d'organisation des citoyens » qui permet de les classer selon leur âge, le « travail scientifique d'élaboration des périodisations » qui comprend les stades psychologiques, les étapes de la vie sociale ainsi que les calendriers physiologiques et enfin « le travail de repérage que chacun opère dans la vie ordinaire ».

Ces deux sociologues présentent tous deux la même idée de découpage en fonction de certains critères, les catégories se rejoignent, malgré le décalage chronologique. On retrouve dans les deux cas des catégories reprenant des caractéristiques biologiques, sociales et biographiques. Ces définitions changent, évoluent, se précisent, et sont adaptées en fonction des sociétés dans lesquelles on vit et au cours du temps.

Pour conclure, j'aimerais souligner qu'il est réellement complexe d'énoncer une définition cohérente, claire et valide de la jeunesse quels que soient le milieu social, le genre et la société. D'après Mauger (1995), il serait plus enclin de ne pas chercher les bornes, c'est-à-dire les « événements frontières » (Mauger, 1996) qui sépareraient la jeunesse de l'enfance ou de l'adolescence, car elles ne sont pas les mêmes pour chaque individu. Par exemple, tout le monde ne quitte pas simultanément le domicile familial, ou l'école.

1.1.2. L'âge chronologique : angle privilégié pour définir la jeunesse

D'après Francine Labadie, la jeunesse est un « âge ayant une fonction particulière au cours du cycle de la vie » (Longo, 2016, p.7).

L'âge chronologique s'appuie sur des critères purement biologiques et se base sur le nombre d'années à proprement parlé, ce qui donne naissance à de multiples catégories d'âge (Longo, 2016, p. 11). L'usage de l'âge pour la définir apparaît à partir de l'émergence de l'État providence. Il est utilisé car c'est une variable universelle et qui semble objective ; elle permettrait de mieux connaître les caractéristiques d'un groupe d'individus que l'on cherche à étudier. L'âge est un « critère simple de classement » (Labadie, 2016, p. 20), qui se construit à partir « d'une mesure du temps, par l'horloge et le calendrier » (Mauger, 1995, p. 21).

Les limites de l'utilisation de cet outil sont néanmoins floues : l'âge est un simple chiffre, il ne contient pas toutes les précisions mises en lumière avec l'utilisation de l'âge statuaire ou encore de l'âge vécu (Longo, 2016, p. 9), décrits dans la partie précédente. Il est néanmoins impératif de définir au mieux cette catégorie et ses contours, que semblent former les jeunes car cela a une incidence directe sur les enjeux

sociaux et politiques mais surtout sur la mise en place d'actions publiques. Francine Labadie affirme d'ailleurs que le critère de l'âge est le critère préférentiel retenu par les politiques publiques depuis ces vingt-cinq dernières années. Les jeunes sont désignés comme « les 16-25 ans, les individus majeurs civiquement et pénalement à 18 ans, les moins de 25 ans qui n'ont pas accès au RMI » (Labadie, 2001, p. 19). Francine Labadie permet de souligner que l'âge est utilisé dans les instances administratives et légales, aujourd'hui encore : en effet, il existe un âge minimum légal pour travailler, pour avoir accès au vote, pour passer son permis de conduire, comme le souligne ainsi Mauger : « l'organisation politique contribue également à la définition de seuils et de classe d'âge » (Mauger, 1995, p. 21).

Le recours à cet outil « à d'abord été mis au service d'une finalité de protection » (Labadie, 2001, p. 20), comme le souligne le code pénal de 1810 qui offre un statut particulier au jeune mineur, considéré comme encore sous l'influence de sa famille et donc potentiellement innocent (Labadie, 2001). L'âge a été utilisé dans divers domaines et surtout dans le milieu de l'éducation : encore aujourd'hui les classes sont organisées en fonction de l'âge, comme le souligne Francine Labadie : « L'organisation du cursus scolaire aboutit à une correspondance entre âge et classe » (Labadie, 2001, p. 20).

Durant un grand nombre d'années, le recours à l'âge concordait avec la société et le système économique en vigueur de l'époque. Cependant, la crise des années 1970 s'est accompagnée d'une hausse du taux de chômage ainsi que de fortes carences au niveau des formations proposées ; ce qui a naturellement donné naissance à une augmentation des politiques publiques en direction des jeunes. Les premières politiques d'éducation et d'insertions professionnelles ont alors vu le jour en 1980, afin de répondre aux nouvelles problématiques sociales, de manière individuelle.

Ces politiques d'insertion vont progressivement être élargies : elles concernaient « au départ les 16-18 ans, puis les 18-21 ans, très vite, elles vont s'adresser aux 18-25 ans, voire étendues au-delà » (Labadie, 2001, p. 20). La division progressive de cette catégorie en de nombreux groupes va en fait brouiller la fonction de l'âge ; de plus, grâce à ces actions publiques mises en place, les politiques constatent que la jeunesse s'allonge progressivement : elle commence plus tôt et elle dure plus longtemps. L'allongement de la jeunesse s'est fait par les deux extrémités : l'entrée dans l'adolescence est plus précoce qu'avant mais on observe aussi une prolongation des études et surtout une entrée dans la vie familiale plus tardive (Galland, 2017) ; Cela nous amène à nous demander si l'âge est vraiment un critère pertinent comme « instrument de régulation sociale » (Labadie, 2001, p. 22).

L'âge se transforme au fur et à mesure en un critère fonctionnel à utiliser en association avec d'autres critères plus spécifiques. Déjà, en 1995, Gérard Mauger affirmait que « la jeunesse ne dépend pas de l'âge » (Mauger, 1995, p. 25). Il étaye sa thèse en expliquant que la durée de la jeunesse varie indéniablement d'un individu à l'autre en fonction de divers éléments comme par exemple le sexe ou encore le milieu social.

Il est réellement complexe de donner une seule définition de la jeunesse au vu des innombrables critères à prendre en considération. Les sociétés ne cessent d'évoluer, elles ne restent jamais statiques ce qui ajoute encore une complexité à notre tentative de définition du concept.

Selon moi, au même titre que les sociétés, la définition du concept même de jeunesse doit être évolutive : elle évolue au fil des années, au rythme des changements qui s'opèrent au sein même de nos sociétés. Elle ne peut pas être fixe, immuable. Les critères mis en exergue avec l'étude de ces articles scientifiques entrent néanmoins dans l'esquisse de définition que nous pouvons en faire.

Ces lectures ont permis d'explorer toutes les pistes possibles pour tenter de délimiter les contours de ce qui semble être une catégorie. L'âge chronologique (Longo, 2016), le plus utilisé pour décrire la jeunesse, est un bon outil mais incomplet. Il est donc nécessaire, pour tenter d'avoir une définition claire de prendre en compte toutes les dimensions possibles.

Aujourd'hui, les jeunes ne tentent pas vraiment de se définir. La jeunesse est plutôt vue comme une période de la vie où tout est possible, où nous construisons notre avenir, et c'est surtout une période de la vie dont il faut profiter au maximum, comme l'affirme Mauger « il s'agit de profiter de sa jeunesse avant que ne se referme cette parenthèse de liberté relative » (Mauger, 1996, p. 27). Les jeunes représentent donc un public complexe à définir, engagé dans un processus de maturation. Aussi, ces jeunes semblent avoir des problématiques propres à eux, qu'il convient de tenter de résoudre. C'est ainsi que l'on peut observer la création d'une multiplicité de dispositifs leur étant destinés, qui ont vu le jour les uns après les autres. Les Cités Éducatives, nouveau label d'excellence, a pour ambition d'harmoniser les prises en charge proposés à ce public complexe, de manière à faciliter leur insertion.

1.2. Les Cités Éducatives : un label d'excellence pour la réussite éducative

1.2.1. Qu'est-ce que la réussite éducative ?

1.2.1.1 Réussite scolaire ou réussite éducative ?

La réussite éducative est un phénomène complexe qu'il convient de tenter de définir. Selon Glassman, il peut être défini comme « 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 en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde » (Glassman, 2007, p.76). C'est en réalité un processus qui s'établit sur du long terme et qui nécessite une participation accrue du jeune, et dont le lieu principal semble être l'école. L'expression « réussite éducative » est composée de

deux termes qu'il paraît nécessaire de définir : de fait, la réussite, définit d'après le Larousse comme « une œuvre qui connaît le succès », demeure un point important confié à l'école. L'adjectif « éducatif », renvoie à l'éducation qu'il y est donné. Il est important de nuancer ce propos, car il n'existe pas une seule éducation. En effet, « l'école n'est plus au centre de l'éducation, qui ne se réduit pas à l'enseignement » (Vulbeau, 2017, p.44). On parle alors d'éducation formelle, dispensé tout au long de la vie du jeune par l'École et qui aboutit généralement à l'obtention d'un diplôme, informelle qui est la résultante des apprentissages quotidiens du jeune (activités quotidiennes, loisirs, rencontres...) et non formelle qui renvoie aux programmes mis en place pour compléter l'enseignement formel mais de manière détournée, et qui visent à améliorer les compétences des jeunes. Ces trois types d'éducation s'inscrivent dans le processus d'apprentissage d'un individu et se complètent, l'une n'existe pas sans l'autre. Ce terme même de réussite éducative renvoie à un public confronté à des questions d'inégalités scolaires, sociales, économiques ; difficultés qui se concentrent dans les quartiers prioritaires de la politique de la Ville ainsi que dans les réseaux d'éducation prioritaire (REP) et réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+).

Les lieux d'apprentissages et de socialisation sont donc multiples, l'environnement « hors-école » possède une place importante dans ce phénomène, qui ne peut être réduit à un phénomène purement scolaire. Pourtant, il est souvent question de réussite scolaire car elle reste la préoccupation première des parents issus de milieux populaires. Cette redéfinition de la réussite éducative renvoie au second plan la réussite scolaire, bien ancrée dans ces quartiers. Les résultats scolaires représentent un point relativement important : avoir de bonnes notes, obtenir une bonne orientation, représentent autant de succès pour ces parents. En d'autres termes, « pour les parents, le premier pas de la réussite éducative, c'est bien la réussite scolaire ; et ce d'autant plus qu'elle est lisible et qu'on peut aisément l'exhiber pour s'en féliciter ou la brandir comme signe de la bonne éducation donnée à ses enfants » (Glassman, 2007, p.78). À travers cette réussite qui paraît être pour eux scolaire seulement avant d'être éducative, ils y voient « le maintien des espoirs d'insertion professionnelle sinon d'ascension sociale grâce à l'école » (Glassman, 2007, p.78) car « à leurs yeux, la priorité réside dans le scolaire » (Glassman, 2007, p.79). Cependant, il semble nécessaire de souligner que « l'insertion professionnelle elle-même, si elle repose fortement sur les diplômes et donc les résultats scolaires – comme le montrent les statistiques d'entrée sur le marché du travail – s'appuie aussi sur des acquis moins strictement scolaires et construits ailleurs ; ainsi que sur le développement de qualités personnelles dans la construction desquelles l'école, bien qu'elle y contribue, n'a aucune exclusivité ». (Glassman, 2007, p.75). Ainsi, le développement personnel du jeune, ainsi que ses acquis non scolaires comptent tout autant que celle développées à l'école. Elles se complètent. Le terme de réussite éducative est donc à distinguer de celui de réussite scolaire car il englobe plus largement les plusieurs aspects de la vie d'un jeune. Les deux restent néanmoins liées, se complètent et dépendent étroitement l'une de l'autre.

Il est donc nécessaire de prendre en compte les diverses dimensions de l'existence d'un jeune, être tout aussi complexe et ne pas se limiter au repérage et traitement de ses difficultés scolaires seulement, car « l'existence d'un enfant ou d'un adolescent ne se limite pas à ce qu'il vit à l'école, dans l'école et pour l'école. Même si cette dernière est devenue l'instance hégémonique de socialisation de l'enfance et de l'adolescence, même si la préoccupation scolaire envahit parfois le quotidien des familles, il n'y a pas qu'elle dans leur vie. Et ce n'est pas seulement là que l'on apprend. » (Glassman, 2007, p.75). De multiples éléments peuvent exercer une influence sur le parcours du jeune dépassant le cadre scolaire comme les facteurs familiaux (encadrement, engagement dans les parents dans la scolarité, situation familiale), facteurs personnels (habitudes de vie, capacité à se concentrer, s'autogérer, motivation), facteurs scolaires ou encore sociaux. Il existe également des facteurs internes liés à l'École. Prendre en compte le jeune dans sa globalité implique donc en réalité de considérer l'environnement dans lequel il évolue, car même s'il passe le plus clair de son temps à l'école, elle ne représente pas son unique lieu de socialisation. Il est donc nécessaire de prendre en compte l'articulation des éléments scolaires et non-scolaire car les jeunes sont pris dans des processus de croissance complexes, où l'École possède ses limites. Les facteurs de réussite ne se limitent pas à l'École.

Prendre en compte la réussite éducative dans sa globalité est primordial : elle regroupe le jeune, tout aussi complexe qu'il soit, et les multiples aspects de sa vie qui ponctuent son parcours, influencés par des variables. La réussite éducative renvoie vers des « objectifs certes plus ample, mais en même temps plus flou, moins saisissables, tant il est vrai que, comme le reconnaissant d'ailleurs honnêtement un inspecteur d'académie adjoint lors d'une rencontre récente « *personne ne sait encore très clairement définir ce que l'on entend par réussite éducative* » » (Glassman, 2007, p.80). On s'employait d'ailleurs plus facilement à utiliser les expressions d'échec scolaire ou de décrochage scolaire, plutôt que ceux de réussite éducative. C'est un processus qui comprend « l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par ses parents, par son entourage ou pas 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 » (Glassman, 2007, p.76). Le jeune est ainsi entouré d'une diversité d'acteurs, issus de divers domaines, qui l'accompagne potentiellement dans son développement, aussi complexe soit-il.

1.2.1.2. Une courte histoire des politiques éducatives locales

D'après Jean-Marc Berthet, des moments forts liés à ce concept se dégagent de l'histoire des politiques éducatives locales. Dès les années 1980, les lois de décentralisation ont été mises en place à travers le transfert de certaines compétences normalement attribuées à l'État aux collectivités territoriales. Dès 1981, on assiste à la création des zones d'éducation prioritaires (ZEP), par un renforcement des moyens

d'enseignement dans les territoires où étaient concentrés les élèves de milieux défavorisés et en suscitant des transformations pédagogiques pour lutter contre l'échec scolaire massif (Ben Ayed, 2017, p.370). Les échelons locaux se voient conférer plus d'autonomie. Durant les années 1990, on assiste à une extension des dispositifs éducatifs dans un objectif de lutte contre l'échec scolaire ciblées sur des territoires où se concentrent des difficultés : « dans les discours officiels, elle se traduit désormais par des appels à la mobilisation et à l'innovation pédagogique et à l'ouverture progressive des établissements scolaires aux territoires, pour y mener des actions censées être plus adaptées et efficaces » (Barrère, 2013, p.99). En 1998, deux types de contrats naissent simultanément : le contrat éducatif local (CEL), financé par l'État, qui a pour objectif de rassembler les acteurs de l'éducation autour d'un même projet éducatif global. Le contrat temps libre (CTL) se base lui sur un co-financement entre la Caisse d'Allocations Familiales (CAF) et une collectivité territoriale, et « concernent la mise en œuvre d'une politique en faveur des loisirs et des vacances pour les enfants et les adolescents, pendant leur temps libre. » (Crépin, 2008, p.156). Avec la seconde relance de la politique d'éducation prioritaire, la notion de réussite éducative voit le jour ; naissent alors les contrats de réussite, les réseaux ambition réussite (RAR) et les réseaux de réussite scolaire (RRS). La loi de cohésion sociale de 2005 permet de mettre en place le programme de réussite éducative (PRE) : il vise à remédier aux difficultés rencontrées par les jeunes en leur proposant un suivi personnalisé, et en y intégrant les familles dans les territoires de la politique de la ville ou scolarisés dans un établissement scolaire relevant de l'éducation prioritaire (REP ou REP+). Ce dispositif peut être considéré comme une innovation car il ne prend pas pour cible des territoires mais des individus en leur proposant un suivi individualisé (dans différents domaines : scolaire, médical, psychologique, social, économique). L'accent est mis sur le jeune, être dans toute sa complexité.

La réussite éducative peut donc être considéré comme accordant une place accrue aux partenaires, aux associations et collectivités. Il devient nécessaire pour ces partenaires éducatifs d'un même territoire, d'explicitier leurs objectifs afin de réussir à travailler ensemble. Le travail partenarial devient nécessaire et surtout essentiel : nous avons assisté à l'avènement de multiples dispositifs, les uns après les autres, portés par différents acteurs. Les contours de ces dispositifs n'étant pas clairs, on assiste à une superposition de ces derniers, qui entraîne une réelle perte de sens. On ne sait plus qui fait quoi, et pour qui, ni vers qui se diriger. L'objectif, à travers cette alliance éducative est de réduire le nombre dispositifs et de mieux les coordonner. Telle est l'ambition du label des Cités Éducatives : articuler tous les temps de l'enfant et du jeune, afin de leur donner des clés pour devenir autonome et s'intégrer dans la société, tout cela accompagnés de l'ensemble de la communauté éducative du territoire. Ces acteurs territoriaux sont donc poussés à travailler ensemble car le dessein n'est pas de créer un dispositif supplémentaire, mais de mieux articuler ceux déjà existants.

1.2.2. Le label national des Cités Éducatives

« La Cité éducative n'est pas un dispositif, mais bien plutôt une démarche systémique et globale qui marque un nouveau cap des politiques éducatives à l'échelle d'un territoire... » (Rapport annuel du comité national d'orientation et d'évaluation)

Le label des Cités Éducatives est né d'une première expérimentation menée au sein de la ville de Grigny (91) en 2017. Il s'appuie sur les premiers travaux portés par un groupe national organisé par le ministère de la Cohésion des Territoires ainsi que sur le rapport Borloo « Vivre ensemble – Vivre en grand » établi en 2018 par Jean-Louis Borloo. Il consiste « en un programme national d'appui aux dynamiques locales de coopération éducative dans les quartiers à faible mixité sociale. » (vade-mecum les Cités Éducatives, 2020). En effet, « plusieurs études montrent que les parcours scolaires en France sont fortement corrélés au niveau social des familles et à l'environnement proche de l'enfant tandis que, dans les quartiers prioritaires de la Politique de la ville, la concentration de ces difficultés sociales accentue ces phénomènes. » (vade-mecum les Cités Éducatives, 2020). Ainsi, dans une optique d'égalité des chances, l'École devient « un levier essentiel de mobilisation afin de mettre en synergie la responsabilité des familles, l'engagement des collectivités locales, la richesse du tissu associatif, le dynamisme de sa jeunesse et l'investissement des professionnels qui y travaillent. » (vade-mecum les Cités Éducatives, 2020). L'éducation dans ces quartiers prioritaires de la politique de la Ville, représente une priorité qui se traduit par des mesures déjà mises en place telles que :

- Le dédoublement des classes de CP et de CE1 depuis la rentrée 2018-2019 ;
- Une augmentation sur trois ans de la prime aux 60 000 personnels de l'Éducation Nationale exerçant dans les établissements REP+ ;
- La mise en place du dispositif « Devoirs Faits » ;
- Le déploiement du « plan mercredi » ;
- Le renforcement du dispositif des médiateurs à l'école pour prévenir et gérer les conflits.
- Le développement de la scolarisation des enfants de moins de 3 ans.

Le programme des cités éducatives ne doit pas être perçu comme un dispositif venant se superposer à ceux déjà déployés (programme de réussite éducative, contrat local d'accompagnement à la scolarité, projet éducatif de territoire, etc...). Il doit permettre de mieux coordonner et renforcer les actions éducatives déjà existantes en mobilisant notamment les acteurs et les institutions engagées autour de l'École et plus largement des structures éducatives afin d'assurer une continuité éducative solide. Il vise un public large, les 0-25 ans, et incluent donc les enfants et les jeunes dans toute leur complexité.

Malgré les moyens supplémentaires déployés, des écarts de réussites entre les jeunes issus des quartiers et scolarisés dans des établissements prioritaires et ceux du reste du pays sont encore observables : « pourtant, malgré ce dynamisme et l'implication forte de l'État et des partenaires de la Politique de la ville, les écarts de réussite entre les enfants des quartiers et établissements prioritaires et ceux du reste du pays demeurent, conduisant les pouvoirs publics à concentrer des moyens en convergence. » (Vademecum Les Cités éducatives, 2020). L'enjeu est « d'agir dès la petite enfance en impliquant une multitude d'acteurs, avant, pendant, après et autour du cadre scolaire. Il s'agit de mieux accompagner, de 0 à 25 ans, chaque parcours éducatif individuel de la petite enfance à l'insertion professionnelle, dans tous les espaces et temps de vie » (rapport annuel du comité national d'orientation et d'évaluation). Pour cela, la démarche vise à prendre en compte et mieux articuler les trois temps éducatifs qui impactent l'environnement des enfants et des jeunes dans leurs activités d'apprentissages et, par extension, leurs parcours de formation :

- Le temps formel : institution scolaire, enseignement supérieur ou formation professionnelle,
- Le temps non formel : le périscolaire, l'extra-scolaire et l'ensemble des activités éducatives pratiquées en dehors de l'École,
- Le temps informel : temps passé au sein de la famille, avec les pairs... sur les réseaux sociaux également, cela constitue le monde virtuel.

Le cadre scolaire ne pouvant à lui seul compenser un environnement familial et social défavorisé, le déploiement de la Cité Éducative s'appuie sur la richesse associative, économique et humaine de ces territoires, en vue de « constituer une alliance de tous les adultes qui contribuent à l'éducation des enfants et des jeunes, en lien avec les familles, en favorisant la création d'un véritable écosystème éducatif coopératif local. » (rapport du comité national d'orientation et d'évaluation). D'après le dossier de presse des CE, trois grands objectifs ont été définis :

- Conforter le rôle de l'École : permettre une meilleure mixité sociale et scolaire ; améliorer le bien-être de tous ; encourager la coopération avec les parents ; renforcer le suivi personnalisé des élèves sur la durée ; encourager l'innovation pédagogique et l'ambition scolaire, et renforcer les alliances éducatives en internes et avec les partenaires locaux.
- Promouvoir la continuité éducative : faciliter l'implication des parents ; favoriser la socialisation précoce des enfants, la persévérance scolaire et la lutte contre le décrochage ; promouvoir l'éducation artistique, culturelle et les valeurs collectives ; développer la pratique sportive et les activités de bien-être corporel ainsi que l'accompagnement personnalisé des jeunes ; améliorer la prévention santé et la protection de l'enfance, et investir.
- Ouvrir le champ des possibles : aider à l'accompagnement professionnel des jeunes sans qualification, faire découvrir les filières de formation existantes, favoriser la maîtrise de la langue

et lutter contre l'illettrisme, développer leur mobilité, promouvoir l'ouverture culturelle et citoyenne et participer à la société numérique de demain.

Le cadre initial a été fixé par la circulaire du 13 février 2019 du ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et du ministre de la Ville et du Logement. Le label est accordé seulement aux territoires éligibles, après élaboration d'un dossier de candidature. Pour cela, ils doivent respecter certains critères : être quartier prioritaire de la politique de la Ville de plus de 5 000 habitants, avoir au moins deux collèges REP + ou 1 REP et 1 REP + (manque de mixité sociale), présenter des dysfonctionnements urbains importants. Selon cette circulaire, chaque dossier de candidature doit comprendre une collectivité désignée comme cheffe de file porteuse du dossier (cela peut être une commune ou un établissement public de coopération intercommunale), un diagnostic partagé des enjeux éducatifs du quartier ainsi qu'un état des lieux des projets déjà mis en œuvre sur le territoire, une élaboration d'une stratégie éducative ambitieuse et innovante visant à répondre aux objectifs fixés par la CE, ainsi que l'exposé des conditions nécessaires à la réussite de la démarche. En 2020, les critères d'éligibilité se sont légèrement assouplis : les quartiers prioritaires politique de la Ville de plus de 4 000 habitants sont maintenant inclus, et il n'est plus obligatoire d'avoir deux collèges REP+ : un établissement scolaire classé en réseau d'éducation prioritaire REP ou REP+ suffit également (cahier des charges d'appel à manifestation d'intérêt – label national cité éducative, 2020).

La gouvernance sera, elle, composée de trois principaux acteurs : un responsable référent de haut niveau, un principal de collège pour le rectorat, un membre du corps préfectoral pour la préfecture et un directeur général adjoint ou chef de service pour la collectivité. Elle sera accompagnée par la désignation d'un chef de projet opérationnel. Ce véritable partenariat inter-institutionnel, qui réunit trois acteurs de différents monde sera nommé la troïka. Après l'attribution de la labellisation, un contrat, plus particulièrement une convention triennale est signée entre les trois acteurs institutionnels, mais également financeurs décrit ci-dessus : la ville, la préfecture ainsi que l'Éducation Nationale. Ces différents acteurs se retrouvent lors de temps de travail propre à la CE comme les comités locaux de pilotage, les comités techniques, les groupes de travail thématiques (GTI). Dans certains cas, notamment lors des GTI, les acteurs éducatifs du territoire sont également conviés. Les prises de décision et d'orientation de la CE sont confiés aux membres de la troïka, considéré comme le « groupe pilote ».

Le dispositif est déployé depuis mai 2019 dans 80 territoires. En octobre 2020, le gouvernement a annoncé son souhait d'étendre cette expérimentation à environ quarante territoires supplémentaires. Chaque CE possède une enveloppe spécifique, attribué en fonction de la taille du territoire et s'appuie sur un principe de « co-financement et d'engagement conjoints de l'État et du territoire » (circulaire du 13 février 2019). De plus, un « fond de la cité » leur est accordé et est porté par le collège chef de file. Il représente une somme de 30 000 euros au total chaque année versée en deux parties : d'une part par le

ministère chargé de la ville et de l'autre par le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

Le pilotage de ce nouveau label sur chaque territoire se fait via les membres de la troïka, qui décident des orientations de la CE, mais également et surtout grâce à la désignation d'un chef de projet opérationnel qui peut être choisi directement sur profil dans les équipes locales. Cette ressource humaine porte à elle seule le déploiement de la CE, de manière opérationnelle, directement sur le territoire.

1.2.3. La figure de chef de projet opérationnel

La figure de chef de projet opérationnel est défini dans la circulaire du 13 février 2019 relative au déploiement territorial du programme interministériel et partenarial des cités éducatives, au paragraphe 3 : « Le Ministère de l'éducation nationale apportera une attention particulière aux ressources humaines nécessaires pour conforter le rôle de l'école et organiser le partenariat, notamment par la désignation d'un chef de file pour l'ensemble des établissements relevant de la cité éducative, et à ce titre déchargé d'une partie de la gestion de son établissement, ou encore par la nomination d'un chef de projet opérationnel, choisi sur profil dans les équipes locales, et co-mandaté par l'État et la collectivité. » Ce poste est relativement peu défini dans les textes officiels. En pratique, selon le principe des Cités Éducatives, ce chef de projet est au carrefour de tous les acteurs, et a pour objectif de mobiliser les partenaires éducatifs du territoire dans une optique de collaboration. Il s'assure également de la mise en œuvre des objectifs définis en amont lors des comités de pilotage. Ce poste peut être considéré comme un nouveau métier, peu défini. L'intitulé, très vaste, même possède deux composantes « chef de projet » et opérationnel », mais à quoi cela renvoi-t-il ?

Il existe une diversité de postes autour du domaine de l'éducatif local. Ces professionnels estiment travailler dans une certaine incertitude, et ce pour plusieurs raisons. Selon Jeannot (2005), les transformations de l'action publique et le flou qui les entourent entraîne le développement de ces nouveaux postes, qui « condensent les nouvelles caractéristiques de l'action publique » (Jeannot, 2005). On observe alors l'émergence de nouveaux métiers : chef de projet, chargé de mission, de projet, référent de parcours, etc... marqué par une certaine incertitude. Selon Jeannot (2005), ces nouveaux postes sont rythmés par la transformation de l'action publique car « ils condensent les nouvelles caractéristiques de l'action publique », elle-même caractérisée par plusieurs dimensions : « les prescriptions qui sont faites aux agents, de leurs emplois, de leur position institutionnelle, de leur métier et des dispositifs publics qui les encadrent. » (Jeannot, 2005). C'est à ces niveaux-là que l'incertitude se dessine. Malgré le fait qu'ils fassent partis d'un secteur commun, ils sont affiliés à des milieux distincts (réussite éducative, institution scolaire, milieu socio-éducatif, ...), ce sont en grande partie des métiers d'encadrement et de la coordination, qui possèdent des similitudes, notamment concernant le public visé (enfance, jeunesse,

famille) mais surtout des dissemblances. Cette hétérogénéité renvoie notamment à la diversité des postes qui existent selon les établissements de rattachement, les missions et tâches confiées et les parcours personnels et professionnels des acteurs. Les missions de chacun s'articulent en fonction des besoins et des priorités propres au territoire d'intervention, qui s'étend sur un périmètre défini précisément. Les dispositifs éducatifs étant pour la plupart territorialisés, il semble cohérent que ces professionnels possèdent des tâches et des objectifs différents, car tous les territoires ne disposent pas des mêmes ressources et n'ont donc pas les mêmes besoins. De surcroît, il existe donc une multiplicité de missions autour de ces métiers, certaines se manifestant au fur et à mesure de l'exercice. Elles sont différentes d'un territoire à l'autre, et en fonction des professionnels, malgré le fait qu'ils aient le même intitulé de poste. Cela entraîne un certain brouillage dans les actions. Ce flou est renforcé car les acteurs doivent s'adapter constamment aux changements, évolutions et réformes des politiques publiques, qui ont un impact sur les pratiques éducatives. Pour maintenir une certaine continuité dans leurs projets, ils doivent donc être stratégiques. Il est important de souligner qu'il n'existe pas de lettre de mission destinées aux chefs de projet opérationnel cité éducative, censée leur imposer un cadre en énonçant de manière explicite la nature et les conditions des missions attribuées. Seule une trame indicative existe, à compléter en fonction des territoires labellisés, avec les membres de la troïka.

Il est donc aisé de dire que ces professionnels possèdent un large panel de missions, qui ne sont pas forcément définies clairement. Leur champ d'action est réduit à un territoire précis, car « nombre des dispositifs éducatifs sont territorialisés » (Bourgeois, 2017, p.29), la Cité Éducative également : ils mettent en place une certaine organisation en se fixant aux besoins du territoire. De surcroît, les besoins et les priorités sont spécifiques en fonction du territoire labellisé, ce qui peut expliquer le fait que les missions soient différentes d'un territoire à un autre ; elles ne sont pas fixes et peuvent changer au cours du temps au sein d'un même territoire. L'absence de tâches définies distinctement accentue cet effet de flou. En plus d'être mal connus des protagonistes qui les exercent, ces postes sont aussi méconnus des collègues qui travaillent en leur sein. Il n'existe pas non plus de missions claires et universelles, même au sein d'un même programme (car les dispositifs sont territorialisés, différentes politiques, etc...), elles varient en fonction des territoires, des choix politiques établis, des professionnels, etc, et de la gouvernance en place, ce qui entraîne une complexité dans la mise en exécution de leurs fonctions.

Un certain flou apparaît autour de ces « nouveaux métiers » (Bourgeois, 2017, p.29), il se situe à différentes échelles : « flou de la prescription, de la position dans l'organisation, du statut d'emploi, de l'identité et du métier » (Bourgeois, 2017, p.29). Ce flou peut entraîner un certain nombre de difficultés : deux chefs de projet opérationnels cité éducative ne font pas forcément les mêmes tâches (en fonction du lieu d'affectation), ni de la même manière. Il n'existe pas de protocole fixe à suivre ; il est assez

complexe de définir les contours et le cadre de ce poste. De plus, il n'existe pas de normes autour de ces nouveaux métiers, donc ils n'ont aucune base à laquelle se référer pour savoir si leurs actions sont correctes, pertinentes : « on ne sait jamais si on est dans le vrai de ce qu'il faut faire » et si elles font sens « il y a une grande part de flou sur « à quoi ça sert ? Quel est le sens ? et cela peut être un peu déconcertant » (Bourgeois, 2017, p.29).

Ces professionnels disposent également d'une certaine autonomie dans l'exercice de leur fonction, qui leur permet de construire et organiser leurs propres programmes et actions. Il est important de nuancer car selon certain professionnel, la solitude peut se faire ressentir face à leur importante charge de travail « je fais un peu de tout : coordination, référence de parcours, administratif... la solitude, elle est là » (Bourgeois, 2017, p .29). Ces métiers nécessitent des capacités d'adaptations importantes, car ils sont concernés par des politiques publiques qui subissent des réformes assez souvent, et qui ont un impact sur les pratiques éducatives. Ils doivent constamment s'adapter aux diverses situations et réajuster leurs actions ; ils développent des compétences stratégiques afin de maintenir une cohérence de ces dernières et d'en assurer la pérennité.

Le lien et l'accompagnement caractérisent néanmoins leurs actions : leurs missions consistent, entre autres, à mettre en lien et accompagner les différents publics accueillis (enfants, jeunes, familles) pour les aider au mieux. Pour cela, dans le cadre des cités éducatives, les acteurs coopèrent avec un certain nombre de partenaires et travaillent en réseau. Le déploiement du label nécessite l'association de nombreux acteurs, afin qu'ils travaillent en chœur, collaborent et mettent en commun leurs compétences et ressources de manière à assurer un accompagnement cohérent et de qualité, tout cela coordonné par le chef de projet opérationnel, qui représente la seule ressource humaine du label.

Les professionnels doivent donc adapter constamment leurs actions en fonction des réformes politiques qui peuvent avoir lieu, ce qui amplifie la notion de flou « politique de la ville, de l'éducation prioritaire, des rythmes scolaires » (Bourgeois, 2017, p.30). Le développement de certains types de politiques publiques entraîne donc une transformation des métiers et des professions. Prenons pour exemple la politique de décentralisation des années 1980 : de nouvelles compétences ont été attribuées aux collectivités territoriales (région, département, commune), et celles-ci ont dû s'adapter et s'organiser afin de gérer ces nouvelles tâches. En effet, l'État leur a transféré de nouvelles qualifications, sans pour autant leur attribuer du personnel supplémentaire : les professionnels déjà en poste, ont vu leurs missions progressivement changées afin d'intégrer les nouvelles directives, ce qui a créé une certaine incertitude. De plus, les acteurs locaux ont dû approfondir leurs relations et travailler activement ensemble afin

d'assurer une cohérence aux actions d'un même territoire. En parallèle, la Politique de la Ville s'est mise en place progressivement : elle a pour objectif de réduire les écarts de développement au sein des villes, de restaurer l'égalité au sein des quartiers les plus pauvres et d'y améliorer les conditions de vie (chômage, décrochage scolaire, accès aux soins, ...). Progressivement, c'est à partir des années 1990 que les communautés d'agglomération vont acquérir les compétences de cette politique et divers dispositifs vont être instaurés, comme le programme de réussite éducative et les cités éducatives.

Le label des Cités éducatives, nouvelle politique éducative locale, a pour objectif la création de corps de professionnels de l'éducation, de l'enseignement, et des associations dans les quartiers prioritaires Politique de la Ville (QPV) : les territoires qui disposent de ce label possèdent, d'après le dossier de presse diffusé le 5 septembre 2019, possèdent trois objectifs : « conforter le rôle de l'école, organiser la continuité éducative, et ouvrir le champ des possibles ».

1.3. Un accompagnement reconfiguré par la Nouvelle Gestion Publique

1.3.1. La Nouvelle Gestion Publique

La nouvelle gestion publique (NGP), également appelée nouveau management public est un mouvement visant à réorganiser en profondeur « en profondeur des systèmes administratifs, par transfert des méthodes de management traditionnellement réservées aux firmes privées et implantation d'instruments managériaux, comme la culture du résultat, la mesure de la performance, la contractualisation, l'imputabilité, l'approche-client, etc. » (Demazière, Lessard, Morrissette, 2013, p.6). Cette nouvelle gestion vise à améliorer la performance publique : elle a donc recours aux méthodes de gestion utilisés dans le domaine du privé. Elle possède trois objectifs « l'efficacité socio-économique, la qualité de service et l'efficacité de gestion. » dont l'ambition est « d'insuffler l'esprit d'entreprise » au service public afin qu'il bénéficie des bonnes pratiques du privé. » ((Huet, Pompignan, Batt, 2013, p.113). La nouvelle gestion publique ne se déploie jamais de manière uniforme. Elle résulte de « la sédimentation progressive de nouvelles manières de penser l'organisation administrative issues de pratiques du management importées des firmes privées » (Demazière, 2013, p.7). Ces méthodes impliquent l'utilisation d'indicateurs de performance : « on s'éloigne du contrôle des règles et des procédures pour aller vers la mesure des résultats » (Huet, Pompignan, Batt, 2013, p.116). À cet égard, il convient d'utiliser « des standards de performance, inscrivant la politique publique dans une culture de l'efficacité et de l'efficience » (Huet, Pompignan, Batt, 2013, p.116).

D'après Huet, Pompignan et Batt (2013), les principes de la NGP se déclinent dans tous les domaines, selon cinq axes :

- La **planification stratégique**, qui laisse le pilotage de la politique et l'élaboration de la stratégie à l'État et confie la réalisation à des entités autonomes (agences) voire parfois à des entreprises privées ;
- Le **management participatif**, qui associe agents et usagers à l'élaboration en amont, afin de répondre au mieux aux besoins et de permettre leur adhésion au projet ;
- Le **management de la qualité**, concept jusqu'alors peu présent dans la fonction publique, sur les pas de l'entreprise, qui implique la création de nouveaux postes ou de nouveaux services de la qualité ;
- La **fonction contrôle de gestion**, qui substitue à la logique de moyens une approche en termes de logique de résultats, mettant en œuvre les moyens nécessaires à l'atteinte de résultats ;
- L'utilisation des **nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC)**, levier au centre de l'action publique à la fois pour permettre une meilleure gestion des projets étatiques et offrir plus de transparence et des démarches simplifiées aux usagers.

La nouvelle gestion publique se caractérise également par :

- « Une séparation de la prise de décision stratégique relevant du pouvoir politique de la gestion opérationnelle relevant de l'administration ;
- L'orientation des activités administratives et l'allocation des ressources en fonction des produits et services à délivrer plutôt qu'en fonction de règles ou procédures ;
- La décentralisation et l'instauration d'agences comme instrument de régulation ;
- L'abandon du statut de fonctionnaire et l'avancement à l'ancienneté des agents pour une rémunération au mérite ;
- L'introduction des mécanismes de marché dans l'offre de biens et services d'intérêt général ;
- La logique de la transparence tant sur la qualité que sur les coûts des prestations ;
- La recherche de l'efficacité dans l'emploi des fonds publics ;
- La participation des usagers dans la définition et l'évaluation des prestations publiques. »
(Chappoz, Pupion, 2012, p.1)

Les réformes liées à la nouvelle gestion publique, et les transformations des modes de pilotages ont des conséquences sur le travail des professionnels du secteur public et plus particulièrement sur les acteurs

de l'éducation, car « que signifie une gestion par les résultats et la performance, quels sont les effets de l'introduction d'indicateurs de performance sur les manières de travailler, sur les façons de se coordonner, sur les identités professionnelles également ? » (Demazière, Lessard, Morrissette, 2013, p.6). Les réformes qui en résultent « apparaissent destinées à discipliniser les professionnels (Fournier, 1999) et à resserrer les contrôles sur leur travail à travers l'introduction et la promotion de dispositifs de rationalisation, de standardisation, et de redevabilité » (Demazière, Lessard, Morrissette, 2013, p.9). Le déploiement de ces réformes attribue de nouvelles missions aux cadres intermédiaires, faisant en conséquence « émerger l'espace local [...] comme territoire déterminant pour le devenir de ces réformes. » (Demazière, Lessard, Morrissette, 2013, p.13) et leur permettant d'acquérir de nouveaux savoirs qui enrichissent leurs professionnalités. Dans le domaine de l'éducation ou encore de l'enseignement, qui requière une composante relationnelle, « le travail est marqué par des incertitudes croissantes sur les manières de poser les problèmes, sur les réponses à y apporter, sur l'efficacité des méthodes, sur les priorités à privilégier (Demazière, Lessard, Morrissette, 2013, p.15). L'ensemble de ces réformes liées à cette nouvelle ère de la gestion publique ainsi que l'introduction d'indicateurs de performance possèdent donc des effets sur les manières de travailler et sur les identités professionnelles de ces professionnels de l'éducation, auxquels ils doivent s'adapter. Ces modalités de changement possèdent un impact également sur l'accompagnement des publics, que ces professionnels ont pour mission d'accompagner. En outre, on observe l'apparition dans le cas du système éducatif l'émergence de « traducteurs », qui font le lien entre les institutions scolaires et politique. De plus, les espaces et temps de travail se voient également modifiés à travers l'instauration de concertations collectives. Pour illustrer ce propos, il est possible de citer le label des Cités Éducatives. Les chefs d'établissements et les inspecteurs éducation national (IEN) peuvent être considérés comme des « traducteurs » : c'est à eux que revient la mission de faire remonter les besoins observés sur le terrain. Ils sont d'ailleurs membre à part entière de la troïka, instance de décision. Ce groupe pilote, accompagné des partenaires éducatifs locaux se retrouvent également assez régulièrement lors de groupes de travail thématiques, de comité de pilotage, ou de comité technique.

1.3.2. Influence de la nouvelle gestion publique sur l'accompagnement des publics

L'accompagnement est défini d'après Paul (2010), comme « une forme de relation avec un autre, acteur d'un projet » (Paul, 2010, p.25), encadré par des obligations et des devoirs pour les deux parties, ainsi que des finalités clairement définies à travers des prescriptions gouvernementales. C'est également un outil de gouvernement, nous verrons par la suite pourquoi. L'accompagnement se définit souvent par la mise en place de dispositifs, selon les pouvoirs publics. D'après Foucault (1975), un dispositif est ce qu'une société met en place pour lutter contre ce qui est considéré comme un problème et est conçu pour un

public considéré comme « en difficulté » (*in Juan, 2022*). L'accompagnement, au moyen des dispositifs, vise donc à apporter les outils nécessaires afin de rendre les individus plus autonomes et responsables, et est devenu une affaire d'État. Des résultats sont attendus, et des objectifs sont donnés, mais les méthodes pour les atteindre ne sont pas exposées explicitement : elles sont propres à chaque professionnel. Ils sont encadrés par des politiques, sociales et éducatives, et les modalités de l'accompagnement varient en fonction de ces dernières.

Jusqu'au début du 20^{ème} siècle, la cohésion sociale et la solidarité étaient assurées par l'Église. Depuis la fin de la seconde guerre mondiale (1945), l'État a repris cette fonction de solidarité, à travers notamment la mise en place d'un grand système de sécurité sociale pour assurer une protection sociale aux individus : c'est l'État Providence. Il est caractérisé par un ensemble des interventions de l'État dans le domaine social, qui vise à garantir un minimum d'aisance à la population, notamment grâce à la création d'un système de protection sociale (qui protège les individus des risques de la vie comme la maladie, le chômage, la maternité, la retraite, etc).

Progressivement, et notamment avec la naissance de nouvelles théories de management public, on assiste à l'émergence de nouvelles priorités : on s'intéresse davantage au marché de la formation notamment, ou encore au taux de chômage. L'accompagnement mis en place autour de ces derniers a pour objectif de rendre les individus concernés par ces problématiques plus autonomes et de les encourager à reprendre une activité professionnelle. Il est intéressant de se demander pourquoi ? Comme dit précédemment, il était nécessaire pour l'État d'augmenter le rendement des dépenses sociales, qui constituent une part énorme des déboursements de celui-ci : il faut faire rentrer de l'argent dans les caisses, afin d'augmenter la croissance économique. C'est aussi ce que l'on peut nommer la « logique de l'incitation » (*Juan, 2022*) : il faut encourager les individus et les inciter à reprendre une activité professionnelle en les accompagnant dans leur quête d'identité.

Un peu plus tard, malgré les efforts, une diminution de la courbe de croissance économique est avérée, elle serait dû à un « excès d'intervention de l'État » (*Juan, 2022*). L'État dépense trop, dans tous les domaines et les rendements ne sont pas assez élevés. D'après le consensus de Washington (1989), pour augmenter sa croissance, l'État devrait réorienter ses dépenses vers des domaines qui rapportent plus (la protection sociale coûte très cher et ne rapporte pas assez), et s'ouvrir au marché international.

Rappelons que l'État Providence mis en place est un type d'État dans lequel le gouvernement intervient pour assurer un bien-être de la population en mettant en place des mesures qui assurent des droits sociaux aux populations ; or, ici on reconnaît ici des principes et une influence du néolibéralisme, idéologie politique et économique qui prône une limitation du rôle de l'État en matière économique et sociale et une grande liberté aux entreprises privées, qui semble indispensable à la croissance de l'économie.

La vision de l'individu et l'accompagnement qui lui est accordé évoluent alors : il n'est plus considéré comme une personne mais plutôt comme un capital humain, susceptible d'apporter des revenus. Cette

transformation provoque des changements, à diverses échelles : on assiste à une restriction progressive de la protection sociale : les mesures vont se resserrer, devenir plus strictes et concerner un public ciblé qui présente une situation particulière. Pour percevoir des droits, les individus doivent répondre à plusieurs conditions précises, on assiste alors à un « recentrage des protections » (in Juan, 2022) vers les individus les plus en difficulté. Les dynamiques d'accompagnement évoluent aussi, on pousse davantage les individus à reprendre une activité professionnelle plutôt que de leur accorder des aides sans réelles conditions. À travers cette dynamique de responsabilisation et d'autonomisation des individus, on assiste à un nouveau mode de pensée, l'État devient alors un État Social Activateur. L'accompagnement n'est plus pensé de la même manière, on encourage les individus à reprendre une activité de façon qu'ils se sentent inclus comme individus à part entière dans la société, on cherche alors à éviter le concept de disqualification sociale, défini par Serge Paugam comme « processus d'affaiblissement ou de rupture des liens de l'individu avec la société au sens de la perte de la protection et de la reconnaissance sociale » (Juan, notes de cours M2, 2022).

Dans la continuité du concept décrit précédemment, est apparu le concept d'empowerment, ou pouvoir d'agir. Il a d'abord été mobilisé dans les années 70 par les militantes engagées dans des pays d'Asie du Sud, d'Amérique Latine et aux États-Unis. Il conteste une culture de la dépendance et prône une culture de la participation, et de l'activation qui pousse les individus à se responsabiliser : c'est d'ailleurs l'essence même du mot, qui renvoie au pouvoir (power) et au processus pour y arriver. Ces changements entraînent un renouvellement des relations qui sont établies entre les individus et les professionnels et ont pour objectifs une responsabilisation des individus et une reconnaissance et mise en avant de leurs compétences et savoir-faire (il faut les valoriser lors de l'accompagnement, afin qu'ils reprennent confiance). Dans les années 1990, on assiste à une étendue de ce concept à travers notamment les programmes à destination des femmes, qui je le rappelle désignent un public qui a toujours été ciblé dans les dispositifs d'accompagnement, afin de leur permettre de pleinement saisir les opportunités qui se présentent à elles. La Nouvelle Gestion Publique (NGP), définie comme « un mouvement d'ampleur visant la réorganisation en profondeur des systèmes administratifs, par transfert des méthodes de management traditionnellement réservées aux firmes privées et implantation d'instruments managériaux, comme la culture du résultat, la mesure de la performance, les indicateurs quantitatifs, la contractualisation, l'approche-client, l'autonomie établissements, etc » (Juan, notes de cours M2, 2022), prend place progressivement à travers les réformes mises en place. Elle a pour finalité de moderniser les modes de gestion de l'État, afin qu'il soit plus performant.

Les principes qui structurent la NGP sont multiples et certains instaurent des indicateurs de performance pour mesurer le travail accompli par des professionnels à travers la mise en place de dispositifs : « la gestion par les résultats et la contractualisation, fondée sur la réalisation d'objectifs et l'évaluation de performances », « la normalisation, voire la standardisation, des pratiques professionnelles par le recours

aux données probantes et aux « bonnes pratiques » : resserrer le contrôle managérial sur le travail à travers une instrumentation gestionnaire » (Juan, notes de cours M2, 2022). Les objectifs changent car les modalités changent également, ce qui modifie les tâches de ces professionnels. L'accompagnement devient alors soumis à une obligation de résultat : on peut donc affirmer que la NGP possède des effets sur la pratique des acteurs. Des résultats sont attendus et les procédures doivent être justifiées, ce qui a de multiples conséquences, notamment sur leurs pratiques professionnelles. Les Cités Éducatives est également touché par la NGP : en effet, les CPO, fédérateurs du label, ont pour objectif d'accompagner des jeunes, aussi complexes soient-ils, dans leur développement, en collaboration avec les acteurs éducatifs territoriaux. Or, les nouvelles pratiques engagées par la nouvelle gestion publique peuvent posséder un réel impact sur leur professionnalité même et par extension sur la qualité de l'accompagnement qu'il est possible de leur fournir. C'est la raison pour laquelle je me suis demandé quels sont les effets de la nouvelle gestion publique sur les missions des chefs de projet opérationnels en direction de la jeunesse ? Pour tenter de comprendre cela, j'ai adopté une méthodologie particulière.

PARTIE 2 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE

2.1. Le terrain d'enquête

Mon enquête s'est déroulée du 16 janvier 2023 au 5 mai 2023. Elle a pris place à la Direction de la Jeunesse et de la Réussite Éducative établit au sein d'une collectivité territoriale ; mon objet d'étude étant la Cité Éducative déployé au sein de la municipalité.

2.1.1. Une cité éducative implanté sur un territoire défini : la ville de Terny

Pour des raisons d'anonymat, les noms de la ville et du département seront changés. La ville sera appelée « Terny ».

Cette enquête a commencé au cœur de la mairie de la ville de Terny, situé dans un département de l'ouest de l'Île de France. Elle est située dans la banlieue Nord-Ouest de Paris, à la limite du Vexin. Cette ville possède une excellente accessibilité routière et ferroviaire : du fait de sa superficie importante, l'accès à la capitale et aux villes d'autres départements voisins est facilité du fait des trois gares qui jalonnent la ville, tout le long du RER A ; 17 lignes de bus traversent également le territoire de part en part. La préfecture du département, le conseil départemental, et une université sont installés sur le territoire ; il abrite également le siège de 12 grandes écoles, et de grandes enseignes telles que Louis Vuitton ou Amazon. La ville fait également partie d'une communauté d'agglomération qui regroupe 13 autres communes limitrophes.

Selon la dernière estimation de 2021 de l'INSEE, la ville de Terny compte environ 66 000 habitants. Elle est divisée en neuf quartiers distincts qui sont complémentaires mais qui possèdent tous leur propre identité structurale et culturelle, dont deux sont qualifiés de « prioritaires », Politique de la Ville (QPV). On y dénombre vingt-six groupes scolaires (maternelle et élémentaire) ainsi que cinq collèges et trois lycées.

Toujours selon cette même source, la part de la jeunesse (au sens population de moins de 30 ans) est égale à 50,3 % : elle représente près de la moitié de la population, ce qui en fait une des villes les plus jeunes de France. À Terny, on estime le taux de chômage de la population à 16,3%, et le taux de chômage chez les jeunes (15-25 ans) à 27%.

2.1.2. La Direction de la Jeunesse et de la réussite éducative

Au cœur de ce territoire, la Cité Éducative est rattachée à un service : la Direction de la Jeunesse et de la Réussite Éducative. Ce service est situé au quatrième étage de la mairie de la municipalité, dans le même

couloir que la direction des sports, la direction de la participation citoyenne et de la communication (DPCC), la direction générale adjointe animation du territoire et services à la personne (DGA ATSP), la direction de la vie locale et associative (DVLA), la direction de l'éducation (DE), la direction de la culture et du patrimoine (DCP) et le programme de réussite éducative (PRE).

Ce service est composé de plusieurs acteurs :

- Un directeur adjoint à la vie locale et de la jeunesse,
- Un chef de service de la promotion sociale des jeunes et synergies locales,
- Une coordinatrice promotion sociale des jeunes et synergies locales,
- Une responsable de l'accompagnement à la scolarité, référente engagement et expressions jeunesse,

Tous, sous la direction d'une directrice générale adjointe des solidarités et de la petite enfance, et enfin :

- Une chargée de mission réussite et cité éducative (aussi appelée Cheffe de Projet Opérationnel), sous la direction du directeur général adjoint de l'éducation, de la culture, et du sport.

Le programme de réussite éducative (PRE) et le Bureau Information Jeunesse (BIJ) sont également rattachés à ce service, leurs locaux étant également situés au sein de la mairie. L'équipe du PRE est constituée d'une coordinatrice, d'une éducatrice spécialisée et d'une assistante sociale. Celle du BIJ de deux informatrices jeunesse. Le programme de réussite éducative est un dispositif de soutien et d'accompagnement à destination des jeunes (mais également des parents) où est proposé un accompagnement éducatif individualisé, sur le plan social, éducatif, scolaire, familial ou sanitaire. Le BIJ, quant à lui, est un espace d'accueil et d'informations sur la formation, l'orientation, l'emploi et tous les obstacles que peuvent rencontrer les jeunes (11-30 ans). Il est ouvert aux jeunes, mais également aux familles et aux professionnels.

Ces protagonistes travaillent en équipe et mettent en place différents projets et actions à destination de la jeunesse de la ville telles que le BAFA Citoyen, action à laquelle ces derniers ont tous participé, d'une manière ou d'une autre. Tous ces acteurs travaillent de concert et sont en place sur toute la ville, notamment à travers les chargés de projet jeunesse et responsables déployés au sein des maisons de quartiers du territoire. Les projets sont pensés en concertation et sont ensuite déployés au sein même des maisons de quartiers, sur le terrain, au plus près des bénéficiaires.

Les acteurs cités précédemment exercent dans un grand espace ouvert bordé de part et d'autre de grandes baies vitrées, appelé communément « le plateau ». Les bureaux, ouverts, sont disposés face à face, le long de ces vitres, ce qui laisse un espace en longueur au milieu, un « couloir ». Cela représente un espace de travail collectif partagé, les bureaux étant installés sur un plateau unique et non séparés par des cloisons : les personnes se voient, s'entendent. Cette disposition favorise le travail en équipe et facilite les moments

d'échanges et de partages informels. Chacun dispose d'un bureau fixe attribué : les directeurs, eux, disposent de bureaux fermés, dans deux pièces situées au fond du plateau. Pour accéder à leurs bureaux, il faut traverser le couloir formé par la disposition des bureaux.

Le dernier projet jeunesse de la municipalité a été créée à la suite d'un diagnostic de la jeunesse sur le territoire. Il était nécessaire de concevoir un plan d'action de façon concertée et participative ; ce dernier a ainsi été co-construit à l'échelle du territoire en rassemblant l'ensemble des acteurs en lien avec la jeunesse, les différents services de la ville et les établissements scolaires. La redéfinition de la politique jeunesse avait pour but d'inscrire les jeunes dans un parcours simplifié, de leur permettre d'avoir une approche globale et transverse de tous les dispositifs mis à leur disposition par les acteurs du territoire et ainsi de leur apporter des réponses adéquates tout au long de leur parcours afin de répondre au mieux aux besoins, identifiés à la suite du diagnostic.

Divers objectifs ont été fixés tels que favoriser la réussite éducative des jeunes de la ville, accompagner les jeunes dans leur parcours d'insertion sociale et professionnelle ou encore aider les parents à s'investir durablement dans la vie de leurs enfants. Pour y répondre, huit volets spécifiques ont été identifiés, eux-mêmes déclinés en programmes d'actions thématiques :

1. Volet scolarité et orientation
2. Volet insertion et univers professionnel
3. Volet engagement
4. Volet parentalité
5. Volet culture, sport, loisirs et santé
6. Volet mobilité
7. Volet séjours
8. Volet vie étudiante

Afin de répondre aux grandes orientations définies dans le projet, les différentes tâches ont été divisées en pôles :

- Accompagnement socio-éducatif des jeunes : l'animation socio-culturelle, l'accompagnement à la scolarité et la participation citoyenne des jeunes (11-15 ans),
- Réussite et Cité Éducative : comprend le PRE, la maison de la réussite (projet du mandat du maire actuel), ainsi que la cité éducative,
- Promotion Sociale des Jeunes et Synergies locales : promotion sociale de jeune, parcours jeune NEET, synergies locales et événements jeunesse.

La réussite éducative, dans toute sa complexité est donc une priorité majeure de la nouvelle politique jeunesse de la ville. Les agents, accompagnés des acteurs du territoire, y participent activement. La Cité Éducative apporte donc des ressources supplémentaires pour tenter d'atteindre ces objectifs, et semble ainsi avoir une place à part entière au sein de cette direction.

2.1.3. Le déploiement de la CE sur le territoire

Au sein de la commune de Terny, labellisée en mars 2022, il a été donné pour objectif, sur les trois années de labellisation (2022-2024), de rassembler la communauté éducative et les familles autour de la co-construction d'un accompagnement global des 0-25 ans afin de favoriser leur épanouissement, leur réussite et leur insertion socio-professionnelle. Pour atteindre ces objectifs, difficilement quantifiables sur trois années, ont été définis les thématiques suivantes :

1. Parentalité
2. « Ouverture sur le monde » (culture, sport, international, écologie, citoyenneté)
3. Acquisition des savoirs fondamentaux
4. Santé et climat éducatif
5. « Parcours avenir »
6. Évaluation des pratiques

2.1.3.1. Des temps de travail inter-institutionnels

Ces thématiques ont été étudiées lors des groupes de travail thématiques (GTT) ; il s'agissait de :

- Recenser et cartographier les partenaires et actions déjà mises en place sur le territoire.
- Repérer les besoins nouveaux, pour lesquels il n'y a pas ou peu de réponse apportée.
- Tenter d'apporter des réponses adaptées et innovantes aux besoins non palliés.
- Inscrire les actions proposées et qui répondent aux objectifs de la Cité Éducative dans un parcours.
- Créer une cohérence thématique entre des actions similaires et complémentaires.

Ces groupes de travail ont été mis en place dès la fin juin 2022 : ils réunissent les acteurs d'un même secteur autour de la mise en place concrète de projets et d'actions. De ces temps ressortent différents axes de travail prioritaires et propositions d'actions à inscrire sur le plan d'action de l'année 2023.

Pour l'année 2022, des concertations ont été menées en amont de la labellisation, desquelles sont ressorties différentes actions à destination du premier degré :

- Formation des parents d'élèves élus,
- Formation des parents à l'outil numérique,
- Mise en place de cafés des parents,
- Développement de l'OEPRE (Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants) : proposer un mode de garde pour les enfants en bas-âge,
- Développement de services d'interprète pour améliorer le dialogue avec les familles,
- Utiliser la diversité culturelle et la coopération internationale comme levier éducatif,
- Sport, Art, et Culture au service de la réussite éducative des élèves,

- Clubs « Coup de Pouce » déployés sur six écoles,
- Aménagement de lieux et temps conviviaux pour les élèves dans les établissements scolaires (classes flexibles).

Des propositions d'actions et de projet peuvent-être fait lors des groupes de travail thématique. Les directeurs d'écoles, enseignants et parents d'élèves peuvent faire des propositions en y participant ou par le biais des Inspecteurs Éducation Nationale (IEN) afin qu'ils s'en fassent le relais auprès de la Troïka et qu'ils centralisent toutes les demandes des écoles du territoire, pour créer une cohérence et éviter les répétitions.

2.1.3.2. La gouvernance

La gouvernance locale de la Cité Éducative est assurée par trois acteurs principaux : l'État représenté par le préfet, l'Éducation Nationale par le DASEN, et enfin la ville par le Maire. Cette troïka peut être qualifiée de « politique », elle donne les orientations politiques de la CE et valide le programme d'action annuelle à mettre en place sur le territoire.

Il existe une deuxième troïka, que l'on peut qualifier « d'opérationnelle » : elle est représentée sur le territoire par le principal du collège chef de file pour le rectorat, d'un représentant de la préfecture, le délégué du préfet, et d'un cadre de haut niveau pour la collectivité (à Terny, le directeur général adjoint Éducation, sport culture). Cette instance, avec l'appui d'une coordinatrice, est chargée de la mise en œuvre du programme d'action, qui sera ensuite proposé à la troïka politique pour validation.

Cette gouvernance repose en réalité sur une alliance éducative plus large : les partenaires associatifs du territoire ainsi que les professionnels intervenants dans le parcours de l'enfant de 0 à 25 ans occupent également une place importante. Ils sont d'ailleurs systématiquement conviés à participer aux différents groupes de travail thématique. Enfin, les parents, les enfants et les jeunes sont également censés être intégrés car les actions leur sont destinées.

2.1.3.3. Les territoires ciblés

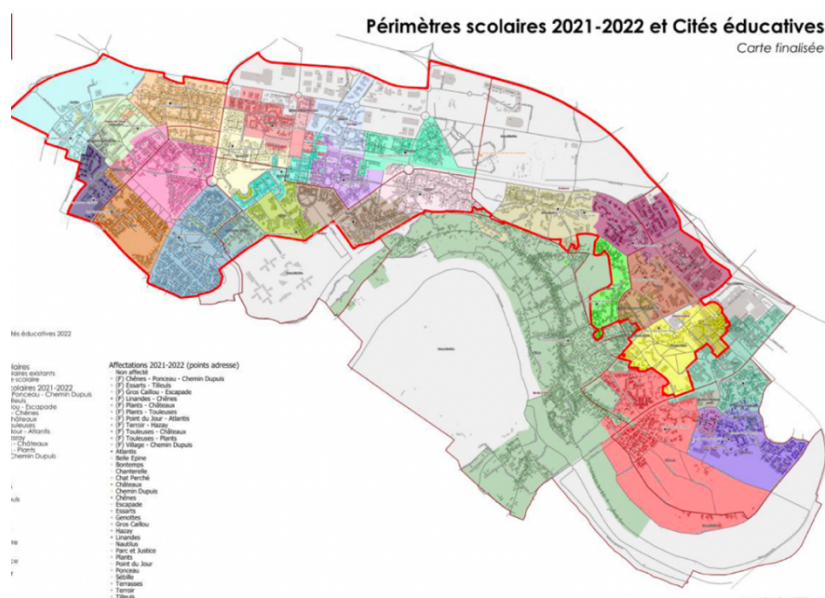
Initialement, les quartiers ciblés par le label sont les quartiers dits prioritaires politique de la ville, définis comme des territoires d'intervention du ministère de la Ville, définis par la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014. De manière exceptionnelle, la labellisation des territoires du département étudié ne concernait plus seulement les quartiers prioritaires mais la ville dans son ensemble. À Terny, il a été décidé de ne pas étendre le label à toute la ville ; néanmoins, aux quartiers prioritaires se sont additionnés les quartiers dits en veille, qui sont des quartiers faisant l'objet d'une attention particulière mais qui ne bénéficient pas de la politique de la Ville), soit cinq quartiers (2 QPV et 3 QV), vingt-trois groupes scolaires (maternelle-élémentaire), six collèges et trois lycées.

Le déploiement de la Cité Éducative sur le territoire est confié à la cheffe de projet opérationnelle, communément appelée, au sein de la municipalité de Terny, chargée de mission réussite et cité éducative. Titulaire d'un bac littéraire et d'une double licence histoire et italien, Charlotte¹ a par la suite effectué un service civique à la Ligue de l'enseignement, au cours duquel lui étaient confiées des missions autour de la réussite éducative et de l'accompagnement des jeunes éloignés de l'école. Par la suite, en 2017, elle a intégré la ville de Terny, toujours sur des problématiques de réussite éducative, jusqu'à obtenir en 2019 le poste de coordinatrice du programme de réussite éducative jusqu'en 2022. La Cité Éducative de Terny a été labellisée en mars 2022, Charlotte a donc pris ses fonctions le 1^{er} avril 2022. Elle est rattachée à la direction de la jeunesse et de la réussite éducative décrite dans la partie précédente : des missions liées à la jeunesse lui sont attribuées, elle gère également tout le volet réussite éducative.

2.2. Posture d'étudiante et praticien-chercheur : ce qui fait le malheur du praticien, fait le bonheur du chercheur !

2.2.1. Mon entrée sur le terrain

Mon entrée sur le terrain a débuté dès l'entretien. Lors de cet entrevu, le directeur du service ainsi que celle qui deviendrait ma future tutrice, la cheffe de projet réussite et cité éducative, m'ont naturellement demandé de me présenter. Spontanément, j'ai commencé mon discours en expliquant être étudiante en master 2 à l'université CY Paris... mais celui-ci a vite été rattrapé par l'énoncé de mon activité professionnelle. J'ai alors ajouté être assistante pédagogique dans un collège identifié comme zone d'éducation prioritaire renforcé situé en Seine-Saint-Denis.



¹ Pour des soucis d'anonymat, tous les prénoms ont été changés.

Dans le cadre de mes missions, j'ai monté divers projets pour les jeunes collégiens mais surtout avec eux. Je leur ai fait part de mon ambition de créer un projet concernant les bienfaits du sport contre le décrochage scolaire. Aussi, à l'annonce de toutes ces informations, les deux protagonistes ont été ravis. Le directeur m'a également proposé d'organiser un atelier « estime de soi » dans le cadre de l'organisation du concours d'éloquence des collégiens de la ville.

Mon terrain de stage constituait donc à la fois mon lieu de professionnalisation mais également mon lieu de recherche pour mon enquête. Aussi, si c'est en partie grâce à cette expérience professionnelle que j'ai accédé à ce stage, j'avais à cœur de ne pas influencer ma recherche par des hypothèses issues de mes perceptions et expériences antérieures. J'ai donc décidé d'adopter une démarche inductive et qualitative car cela représente pour moi la meilleure méthode de recueil de données verbales, car il ne s'agissait pas de quantifier le nombre d'élèves touchés par les actions mises en place par la Cité Éducative, mais de comprendre comment la nouvelle gestion publique impacte le rôle du chef de projet opérationnel cité éducative dans la mise en place d'actions en direction de la jeunesse.

J'ai donc souhaité reproduire « la théorie ancrée » présentée par Glaser, B. G & Strauss A. L. (2017), comme une méthode de collecte et d'analyse méthodique, qui permet de définir une théorie à partir des données issues du terrain, au cours de la recherche seulement.

2.2.2. Des choix stratégiques

Lors de mes premiers jours de stage, ou plutôt d'enquête, j'ai tenté de trouver ma place ; j'étais, certes, une étudiante en quête de savoirs professionnalisants mais également une étudiante qui mène une recherche. Ma posture était celle d'un « praticien-chercheur », décrite comme « un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité. » (De Lavergne, 2007, p. 28). Il faut savoir que je n'étais pas très à l'aise pendant cette période car le terrain m'était d'une part inconnu, mais d'autre part ma tutrice, la cheffe de projet Cité Éducative n'était pas à l'aise avec le fait d'avoir une stagiaire. Cela a donc été compliqué de trouver ma place, mais j'ai tenté de me familiariser avec les collègues du service, afin de quand même réussir à récolter des données de qualités.

Une fois familiarisée avec mon terrain et son fonctionnement, j'ai ressenti le besoin d'exprimer clairement ma position d'étudiante stagiaire afin de pouvoir entrer en action : j'avais pour ambition d'être actrice et pas seulement témoin, il me paraissait donc indispensable de me placer au cœur des interactions en participant par exemple aux réunions de service. Il me fallait ajuster cette double identité, de praticienne et chercheuse, « sans que l'une des deux prennent le pas sur l'autre » (De Lavergne, 2007, p. 29). Cette tâche ne fut pas des moindres. À plusieurs reprises ? lors de plusieurs discussions informelles avec ma

tutrice et les collègues du service, j'ai exprimé le fait que l'absence des bénéficiaires et de leurs paroles m'avait intrigué. On peut alors dire que « l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, que l'activité de recherche ressource et réoriente l'activité professionnelle. » (De Lavergne, 2007, p. 29).

Concernant le thème de cette enquête inductive, j'ai d'abord longuement réfléchi : mon ambition première était d'interroger les bénéficiaires des actions mises en place par la Cité Éducative sur le territoire. J'en avais auparavant déjà discuté avec ma tutrice. À la suite de nos discussions, elle m'a orientée, et à plusieurs reprises, vers un autre sujet de recherche, qui se rapprochait de celui que j'avais initialement choisi, à savoir : comment intégrer les jeunes et les parents à la mise en place des actions de la CE ? Quelle place leur donner ? Connaissant mon appétence pour ce public, elle me l'a proposé plusieurs fois. Traiter ce sujet aurait été intéressant mais la temporalité n'était pas adéquate : il aurait fallu que j'effectue un diagnostic concernant les instances déjà créés pour les jeunes et les familles sur le territoire, très vaste. Malgré son insistance, et grâce à mes observations, le poste même de Cheffe de Projet Opérationnel travaillant sur des problématiques liées aux jeunes du territoire et le flou qui gravite autour m'intéressait plus. Tout au long de ce stage, j'ai tenté d'être « un praticien qui cherche, un chercheur qui pratique » (De Lavergne, 2007, p. 29). J'ai commencé ce stage en ayant des attentes, je m'attendais à acquérir des compétences professionnelles liées à ces nouveaux postes (n'est-ce pas l'objet d'un stage de deuxième année de master ?), postes auxquels nous serons légitimes à la sortie de notre cursus universitaire. Cette recherche visait donc également le « développement personnel, et non seulement la production d'un nouveau savoir. » (De Lavergne, 2007, p. 32).

J'ai dû au cours de ce stage, faire face à des difficultés auxquelles je ne m'attendais pas : du fait de sa charge de travail importante, ma tutrice a manqué de temps pour m'accompagner et me former, alors que cela restait quand même le but de ce stage. J'ai ainsi passé énormément de temps à ne rien faire, car me confier du travail correspondait à une perte de temps selon elle : elle a clairement occulté l'objectif de formation de ce stage, elle ne me voyait pas comme une apprenante mais plutôt comme une assistante. Plusieurs fois, ses supérieurs et collègues lui ont fait la remarque, à laquelle elle a répondu que si elle devait me montrer comme cela fonctionne, cela lui prendrait bien trop de temps. Je notais dans mon journal de bord « C'est réellement humiliant, elle m'a renvoyé vers une position tellement réductrice, comme si je ne valais rien... ». Malgré cela, nous verrons dans la troisième partie que ces difficultés de la stagiaire ont fait le bonheur de la chercheuse, notamment à travers cette découverte profonde du métier de CPO.

2.3. Approche méthodologique : le croisement des méthodes

Ma recherche au sein de la direction de la Jeunesse et de la Réussite Éducative, situé au quatrième étage de la mairie, a débuté mi-janvier et a pris fin début mai. Dans le cadre de cette enquête de terrain, j'ai décidé d'adopter une méthode qualitative, afin de recueillir des données verbales concernant le poste de Chef de Projet Opérationnel et ainsi me permettre de les analyser et de les interpréter. Pour cela, j'ai adopté une certaine méthodologie. Dans un premier temps, j'ai débuté par des observations directes afin d'observer le fonctionnement général du service, de comprendre mon terrain d'enquête et surtout comprendre quelle place occupait la Cité Éducative en son sein ; puis elles sont devenues participantes. Par la suite, grâce aux données recueillies pendant cette première phase, des questionnements sont nés. Afin d'y répondre, j'ai entrepris de faire des entretiens semi-directifs avec les CPO du département, afin d'approfondir mon analyse et d'attester de la cohérence des propos recueillis. Enfin, durant toute la durée de l'enquête, je me suis appuyée sur un troisième outil de recueil de données : le journal de recherche. J'ai donc mobilisé trois outils qui ont fait l'objet de croisement par la suite et qui me semblent indispensables, comme l'a souligné Olivier de Sardan : « L'enquête de terrain [...] repose très schématiquement sur la combinaison de quatre grandes formes de production de données : l'observation participante (l'insertion prolongée de l'enquêteur dans le milieu de vie des enquêtés), l'entretien (les interactions discursives délibérément suscitées par le chercheur), les procédés de recension (le recours à des dispositifs construits d'investigation systématique), et la collecte de sources écrites. » (Olivier de Sardan, 1995, p. 72)

2.3.1. Les observations

J'ai débuté mon enquête par une phase d'observation, qui avait pour but de comprendre l'environnement dans lequel j'allais évoluer pendant plusieurs mois. Cette direction de la Jeunesse et de la Réussite Éducative ainsi que le territoire m'étaient totalement inconnus. J'ai donc naturellement entrepris de les découvrir, en commençant par observer ce qui se passait autour de moi.

Durant les premiers jours, je me suis familiarisée avec les lieux et les personnes qui les occupent et j'ai commencé à créer des liens, dans le but de me créer des repères. L'observation pendant cette première phase a plutôt été directe, décrite comme un « acte ordinaire de la vie sociale », n'exigeant « aucun autre instrument que le chercheur lui-même, ni mise en œuvre de techniques sophistiquées de traitement des données » (Arborio, 2007, p. 27). Cette méthode m'a donné la « possibilité d'aller voir les acteurs en situation et de saisir les pratiques sociales en temps réel » (Arborio, 2007, p. 27).

J'ai donc d'abord commencé par observer le fonctionnement global et les interactions qui existaient entre les différents membres du plateau car « toute recherche doit partir de l'observation, entendue ici au sens large de collecte d'actions, de pratiques, de propos » (Danic, Delalande, Rayou, 2006, p. 169). Je me suis rendu disponible à toutes les informations qui s'offraient à moi. Cette première phase d'observation

directe est probablement la plus importante de l'enquête car elle la conditionne et m'a permis « d'accéder à certaines pratiques : lorsque celles-ci ne viennent pas à la conscience des acteurs, sont trop difficiles à verbaliser ou au contraire, font l'objet de discours préconstruits visant au contrôle de la représentation de soi, voire lorsque ceux-ci ont le souci de dissimuler certaines pratiques » (Arborio, 2007, p. 26).

Durant cette première phase, j'observais de mon bureau : j'avais une vision claire sur les autres bureaux des membres du service à savoir les deux coordinatrices, la cheffe de projet, ainsi que les deux directeurs, qui travaillent rarement la porte fermée. J'ai tenté de saisir leurs modalités d'interactions, leur manière de travailler, ainsi que les liens qui existaient entre eux. L'observation directe ne suffisait plus pour répondre à tous mes questionnements car j'ai fini par comprendre l'organisation générale. De plus, après avoir longuement discuté avec les deux coordinatrices du service, elles ont commencé à me mettre à l'aise et m'ont proposé de les accompagner sur certaines de leurs actions en lien avec le service jeunesse.

L'observation est donc devenue participante dans le service : il me fallait comprendre qu'elle place occupe la Cité Éducative dans ce service, pourquoi est-elle rattachée à ce service ? Ses actions ciblent les jeunes, mais pas seulement. Comment s'articule-t-elle avec les actions de la jeunesse ? Je me suis alors mise à participer et à prendre part à la vie collective sur mon terrain d'enquête. Il me fallait prendre part aux activités des enquêtés afin de mieux saisir les enjeux de ce service : en effet, d'après Stéphane Beaud et Florence Weber (2010), il faut « être avec » ou, mieux encore, « faire avec », pour comprendre quoi que ce soit ». L'observation participante correspondait totalement à ma stratégie mise en place car elle vise à « pénétrer un milieu pour en saisir les divers aspects » (Peretz, 2004, p. 48). Elle peut ainsi être définie comme « la présence de l'enquêteur qui, au lieu de rester à l'extérieur de ce qu'il observe, s'implique et entre en relation avec la population étudiée » (Peretz, 2004, p. 49).

J'ai également assisté à un grand nombre de rencontres et de réunions avec le personnel municipal, les partenaires associatifs et institutionnels. Durant ces temps, j'ai volontairement continué d'utiliser l'observation directe car je n'avais pas assez de connaissances pour y participer. Puis, progressivement, je m'attendais à ce que l'observation devienne participante, notamment lorsque ma tutrice me demandait de préparer des supports en amont. Finalement, je n'ai jamais eu l'occasion d'intervenir : l'observation, durant les réunions, est donc restée directe par dépit. Durant ces dernières, les professionnels étaient assis autour de tables disposées en forme de U. Voici la liste de réunions auxquelles j'ai assisté :

Date	Thème	Lieu	Personnes présentes
16/01/2023	Réunion concertation utilisation des fonds de la Cité Éducative	Collège chef de file	- Cheffe de projet cité éducative - Inspectrices Éducation Nationale Premier Degré. - Inspecteur Éducation Nationale Second Degré.

			<ul style="list-style-type: none"> - Principaux des collèges de la ville (3) - Principale du collège chef de file
16/01/2023	Réunion organisation forum des métiers et des formations	Collège chef de file	<ul style="list-style-type: none"> - Cheffe de projet cité éducative - Principaux des collèges de la ville (x3) - Principale du collège chef de file
23/01/2023	Cérémonie d'intégration "jeunes en stages"	Mairie - Salle des cérémonies	<ul style="list-style-type: none"> - Maire de la Ville - DGA éducation, culture et sport - Élu délégué à la réussite éducative - Membre de la DRJE - Jeunes en stage sur la ville et leurs tuteurs
23/01/2023	Réunion pôle ressources CPO (temps de travail)	Locaux associatif	<ul style="list-style-type: none"> - Délégué du préfet pour l'Égalité des Chances - Chef de projet de l'association (animateur du temps de travail) - IEN Politique de la Ville - Doctorante en charge de l'évaluation des Cités Éducatives - Cheffes de projet opérationnelles des 5 villes du département.
24/01/2023	Réunion organisation forum des métiers	Mairie	<ul style="list-style-type: none"> - Cheffe de projet Cité Éducative - Direction des sports - Élève de 3ème stagiaire
07/02/2023	Forum des métiers et des formations	Gymnase de la ville	<ul style="list-style-type: none"> - Élèves de 3èmes des collèges de la ville - Lycées des villes alentours - Intervenants professionnels
09/02/2023	Conférence parents sur l'orientation	Amphithéâtre de l'université	<ul style="list-style-type: none"> - Principaux des collèges de la ville - Cheffe de projet cité éducative
13/02/2023	Réunion régulation des clubs Coup De Pouce	Mairie	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenants Clubs Coup de Pouce
13/02/2023	Réunion Point Communication Cité Éducative	Mairie	<ul style="list-style-type: none"> - Responsable pôle communication - Cheffe de projet cité éducative - DGA éducation, culture et sport
21/02/2023	Bilan action "Jeunes en stage" avec partenaire	Mairie	<ul style="list-style-type: none"> - Directeur adjoint de la vie locale et de la jeunesse - Cheffe de projet cité éducative - Responsable des opérations Île de France - Chargée de mission entreprises de l'association - Co-fondatrice de l'association
21/02/2023	Réunion avec partenaire associatif	Visio	<ul style="list-style-type: none"> - Cheffe de projet Cité Éducative - Co-fondatrice de l'association
23/02/2023	Jury dispositif BAFA Citoyen 2023	Mairie + Maison de quartier	<ul style="list-style-type: none"> - Responsable de l'accompagnement à la scolarité, référente engagement et expressions jeunesse - Coordinatrice promotion sociale des jeunes - synergie locales - Cheffe de projet cité éducative - Éducatrice PRE

			<ul style="list-style-type: none"> - Volontaires en service civique - Chef de service de la promotion sociales des jeunes et synergies locales - Directeur adjoint à la vie locale et de la jeunesse - Salariés du bureau informations Jeunesse
07/03/2023	COTECH 2 Concours d'éloquence inter-collèges	Maison de quartier + visio	<ul style="list-style-type: none"> - - Cheffe de projet cité éducative - Chef de service de la promotion sociales des jeunes et synergies locales - Directeur adjoint à la vie locale et de la jeunesse - Coordinatrice promotion sociale des jeunes - synergie des jeunes - Volontaires en service civique <ul style="list-style-type: none"> - Principaux des collèges participant au concours - Professeur de français d'un des collèges - Responsable du service des médiathèques
09/03/2023	Réunion Point Communication Cité Éducative	Mairie	<ul style="list-style-type: none"> - Responsable pôle communication - Cheffe de projet cité éducative
09/03/2023	COPIL Troïka (délibération appels à projets 2023)	Mairie	<ul style="list-style-type: none"> - Principale du collège Chef de file. - Délégué du préfet pour l'égalité des chances <ul style="list-style-type: none"> - Directeur Général Adjoint éducation, culture et sport. - Cheffe de projet Cité Éducative
13/03/2023	COPIL Politique	Préfecture du Val d'Oise	<ul style="list-style-type: none"> - Préfète déléguée pour l'égalité des chances du Département - Inspectrice Éducation Nationale Politique de la Ville - Adjointe à la cheffe de la mission égalité des chances - égalité des chances et citoyenneté - Délégués du préfet pour l'Égalité des Chances (x2) - Doctorante en charge de l'évaluation des Cités Éducatives. - DGA Éducation, culture et sport de la Ville. - Élu délégué à la réussite éducative de la Ville <ul style="list-style-type: none"> - Cheffe de projet cité éducative - Principale du collège chef de file
13/03/2023	Conseil Consultatif Programme de Réussite Éducative (PRE)	Mairie - Salle du Conseil Municipal	

14/03/2023	Réunion rencontre avec un partenaire associatif	Mairie - Direction de la jeunesse et de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> - Cheffe de projet Cité Éducative - Chargée de mission de l'association - Chef de projet de l'association
14/03/2023	Point Cité Éducative	Mairie	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinatrice Programme de Réussite Éducative. - Cheffe de projet Cité Éducative - Directrice de l'éducation - Directrice Générale des solidarités
16/03/2023	Point finances Cité Éducative	Mairie - Direction de la jeunesse et de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> - Cheffe de projet Cité Éducative - Responsable finances
20/03/2023	Réunion pôle ressources CPO (temps de travail)	Locaux Associatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Délégué du préfet pour l'Égalité des Chances - Chef de projet de l'association (animateur du temps de travail) <ul style="list-style-type: none"> - IEN Politique de la Ville - Doctorante en charge de l'évaluation des Cités Éducatives - Cheffes de projet opérationnelles des 5 villes du département.
27/03/2023	Rencontre avec association qui a remporté l'appel à projets (Concours d'Éloquence)	Locaux de l'association	<ul style="list-style-type: none"> - Directeur de la Jeunesse et de la Réussite Éducative - Cheffe de projet Cité Éducative - Coordinatrice pédagogique de l'association - Stagiaire de l'association
28/03/2023	Réunion Point Communication Concours d'Éloquence	Mairie	<ul style="list-style-type: none"> - Cheffe de projet Cité Éducative - Responsable pôle communication
28/03/2023	Rencontre avec association (organisation de séjours de ruptures)	Visio	<ul style="list-style-type: none"> - Directeur de la Jeunesse et de la Réussite Éducative - Cheffe de projet Cité Éducative - Président de l'association
04/04/2023	Groupe de Travail Thématique Acquisition des Savoirs Fondamentaux	Mairie	<ul style="list-style-type: none"> - Cheffe de projet Cité Éducative <ul style="list-style-type: none"> - Partenaires associatifs - IEN - Responsable Maison de Quartier - Directrice de la section ULIS d'un collège <ul style="list-style-type: none"> - Coordinatrice PRE - Directrice de l'éducation - Animateur CLAS d'une maison de quartier

Tableau 1 : Liste des réunions auxquelles j'ai assisté.

Ces observations directes et participantes m'ont été d'une réelle utilité : elles m'ont permis de décrire les différents acteurs du service qui travaillent en collaboration au quotidien, son fonctionnement, les actions mises en place, et d'en saisir les enjeux. Mon questionnement concernant les Cités Éducatives et la figure de cheffe de projet opérationnel s'est construit au fur et à mesure de la découverte du terrain, je ne l'ai

pas préétabli. J'ai décidé d'adopter une approche inductrice : ma problématique n'était pas définie dès le début de mon enquête, elle est née des interrogations du terrain.

Cette phase d'immersion a probablement été la plus importante de l'enquête car elle a conditionné la suite de celle-ci. Ce premier palier d'observation exploratoire m'a ainsi permis de déconstruire les idées que j'avais concernant les Cités Éducatives, de découvrir ce poste et ses enjeux plus en détail, mais également d'orienter le sujet de ma recherche. Initialement, mon idée était de questionner les bénéficiaires sur les effets de ce label ; très vite, je me suis rendu compte que je n'aurai pas l'occasion de les rencontrer, car ma tutrice manquait de temps. Alors, j'ai commencé à me questionner sur le poste même de Chef de Projet Opérationnel.

Afin de mieux comprendre les contours de leur profession, j'ai décidé, par contrainte de temps et de cohérence, d'interroger les CPO des six Cités Éducatives du même département. Ces éléments d'observations ont donc été essentiels et ont constitué une base pour orienter et établir les questions de mon guide d'entretien, à destination des Chefs de Projet Opérationnel. Pour attester de la véracité de mes observations, l'entretien a constitué la deuxième méthode de recueil de données que j'ai choisie.

2.3.2. Les entretiens

Pendant toute la durée de mon enquête, j'ai accompagné ma tutrice, CPO Cité Éducative sur ses missions. Très vite, j'ai pu observer que ces dernières n'étaient pas fixes, chaque jour était différent, tant dans l'organisation, le déroulé que dans ses fonctions. J'ai eu du mal à saisir, à comprendre ce qu'elle faisait réellement, et quels étaient ses objectifs. Ses missions se déclinent en plusieurs types : elles sont tant d'ordre financière, évaluative, etc., ce qui crée un véritable brouillage, je n'arrivais pas à en saisir les contours.

Pour tenter de comprendre cela, j'ai décidé d'interroger les CPO du même département.

Je souhaitais à travers ces entretiens vérifier mes constats et ainsi obtenir des informations complémentaires, pour confirmer mes observations ou en faire naître des nouvelles. Les entretiens me permettaient de saisir, « (...) au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de rendre explicite, de comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde ». (Baribeau et Royer (2012, p. 26).

2.3.2.1. Contacter les protagonistes

J'ai donc décidé d'interroger les CPO² du département. Pour cela, j'ai profité des temps de travail organisé par la Préfecture en collaboration avec une association qui forme les professionnels, pour les rencontrer. J'ai assisté à deux de ces réunions. Lors de la première, qui a eu lieu lors des premiers jours de mon enquête, je me suis présentée en amont de la séance en tant qu'étudiante en master Conseil, Projet, Action Sociale Territoriale et Associative. À ma grande surprise, le délégué du préfet m'a affirmé qu'il avait déjà eu des échos dessus, et que ce master « *formait justement, à ces nouveaux métiers* ». J'ai donc pu rencontrer les autres CPO du département. Lors de ces temps, le délégué du préfet et l'animateur m'ont fait participer pleinement aux ateliers proposés, ils ont été très accueillants et m'ont directement intégrée : c'est dans ce cadre que j'ai longuement discuté et travaillé avec l'une des CPO. J'en ai profité pour lui faire part de mes interrogations, avec l'espoir de finir par comprendre les enjeux de ce poste. Cela m'a permis d'établir une relation de confiance, qui conditionne la qualité des échanges et la richesse des propos recueillis. Lors de la première rencontre, j'étais assez sur la réserve, gênée et quelque peu impressionnée : cette réunion s'est déroulée la première semaine de mon stage, je n'étais pas encore très à l'aise avec ma tutrice, et donc encore moins entourée de professionnelles et d'un représentant de l'État (délégué du préfet). Malgré cela, du fait du profil de la jeune CPO (jeune diplômée de master 2), j'étais plus à l'aise pour discuter avec elle. À l'issue de cette première rencontre, j'ai fait murir mon projet de recherche encore un peu plus. J'ai alors pensé à interroger les CPO rencontrées, individuellement, afin de comprendre le déploiement des CE sur ce territoire. Je n'avais malheureusement pas pris leurs contacts car je n'osais pas : j'ai quand même récupéré leurs adresses mails.

Heureusement, la deuxième rencontre a été organisée un mois et demi plus tard. Cette fois-ci, les membres de l'association ont prévu un petit-déjeuner avant de commencer la séance. Je suis arrivée en avance sur les lieux et j'ai pu discuter avec une des cheffes : cela représentait pour moi une merveilleuse occasion, j'en ai donc profité pour passer à l'action. La deuxième réunion s'est globalement déroulée sur le même format que la première et a débuté par un temps de discussion informel. La personne qui animait ce temps m'a encore une fois conviée à participer aux ateliers prévus. Une fois tout le monde arrivé et le petit-déjeuner achevé, l'animateur a lancé la séance par un « quoi de neuf ? » : les CPO devaient se mettre deux par deux afin de discuter des actualités et de leur état d'esprit. Naturellement, je suis retournée vers la première CPO avec qui j'ai discuté : elle était assise avec deux autres CPO. Je les ai donc rejointes, et nous nous sommes mises à discuter. Instantanément, elles m'ont demandé comment se passait le stage, et si j'avais des questions. Elles ont été très à l'écoute et m'ont mise à l'aise. J'en ai alors profité pour

² J'utiliserai par la suite le féminin pour désigner les CPO, car dans le cadre de ma recherche, je n'ai rencontré que des femmes occupant cette fonction.

introduire ma recherche et l'écriture de mon mémoire. La demande d'entretien s'est faite dans la continuité d'un échange. Elles ont adopté une certaine posture, de « grande sœur », ont pris le temps de m'écouter et de me conseiller. J'ai expliqué m'intéresser au poste de CPO, et avoir besoin de les interviewer pour les besoins de ma recherche. Trois d'entre elles ont accepté instantanément, sans hésiter, et nous avons convenu d'entretiens les semaines qui suivent, elles m'ont également transmis leurs numéros de téléphones personnels. Afin de faciliter mes déplacements, deux CPO qui exercent dans deux villes adjacentes m'ont proposé de placer leurs entretiens à la suite, afin que je n'aie à me déplacer qu'une seule fois. Cependant, une des CPO paraissait dépassée par le travail, très stressée et angoissée : ce jour-là, je n'ai donc pas osé me diriger vers elle pour lui demander un entretien, n'ayant pas eu l'opportunité de discuter avec elle durant le temps informel. J'ai donc reporté ma demande d'entretien et ce n'est que plus tard que je l'ai contactée par mail : à ma grande surprise, elle a directement accepté de m'en accorder un, et m'a même proposé de le faire autour d'un verre.

2.3.2.2. Organiser les entretiens

Au vu de leurs emplois du temps chargés, les entretiens ont tous été décalés, au moins une fois. Pour les mener au mieux de manière efficace, j'ai établi un calendrier. Il me semblait nécessaire d'être organisée et ainsi de dédier une routine pour ces derniers afin d'atteindre une saturation d'informations. Il est plus facile d'y arriver lorsque les entretiens se déroulent de manière intense. Elle permet d'entrer plus facilement dans la réflexion. Avec difficulté, j'ai quand même fini par réussir à tous les reprogrammer la même semaine, certains en visio et d'autres en présentiel :

Identité	Genre	Âge	Date	Modalité
Charlotte	Femme	30 ans	18.04.2023	Présentiel
Amelle	Femme	25 ans	21.04.2023	Visio
Kelly	Femme	26 ans	24.04.2023	Présentiel
Manon	Femme	29 ans	24.04.2023	Présentiel
Laure	Femme	31 ans	25.04.2023	Visio

Tableau 2 : Liste des interviewées

J'ai établi une grille d'entretien au préalable : en effet, afin qu'ils puissent formuler leur opinion de manière claire j'ai choisi de faire des entretiens semi-directifs définis comme combinant « attitude non directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (Berthier, dans Sauvayre, 2021, p. 20). Cette grille reprenait les grands thèmes qu'il me semblait important d'aborder, à savoir « cités éducatives », « cheffe de projet opérationnel », « troïka », « projets », « public » et « partenaires ». Il était nécessaire que je puisse trouver

des questions qui fassent écho à leurs représentations et leurs expériences. Pour cela, je me suis appuyée sur les textes officiels, et ait utilisé les mots clés comme thèmes (annexe 1).

Cette grille a constitué une trame à laquelle je me suis raccrochée mais je n'ai hésité à adapter les questions et je me suis permis quelques détournements. En effet, ce type d'entretien nous donne l'opportunité de modifier et d'ajuster l'ordonnancement et/ou la formulation des questions, ce qui est notamment important lorsque l'on interroge des professionnels et que l'on souhaite « explorer des hypothèses sans qu'elles soient toutes définitives, et inviter l'enquêté à s'exprimer librement dans un cadre défini par l'enquêteur (Sauvayre, 2021, p. 20). Ma démarche étant inductive, j'ai tenté de formuler mes questions de façon assez ouvertes afin que leurs réponses ne soient pas influencées. Dans certains cas, les enquêtés utilisent des détours pour dire ce qu'ils pensent, ces entretiens semi-directifs étaient donc pour moi les plus adaptés : ils permettent d'approfondir certains sujets et d'en faire émerger d'autres, tout en gardant une ligne directrice. C'est ce que Combessie (2007) appelait une « logique probable des enchaînements ». Avant chaque entretien, j'ai tenté d'ajuster ma grille pour les suivants, de manière qu'elle soit la plus ouverte et complète possible. Les entretiens ont tous été enregistrés, avec l'accord des interviewés, ils ont ensuite été retranscrits et analysés. Pour cela, j'ai décidé de faire une analyse thématique des entretiens : à partir de la retranscription de ces derniers, j'ai identifié les idées principales, entretien par entretien, afin de les fragmenter. Une fois cette première étape achevée, j'ai rassemblé les idées qui me semblaient proches, avec des idées semblables de manière à définir des thématiques. Une fois ces regroupements faits, j'ai attribué un thème à chacun.

Lors de ces entretiens, on ne va entendre seulement ce que les interviewés veulent exprimer : ces entretiens sont donc à compléter avec les observations.

2.3.3. Le journal de bord

Au cours d'une journée, une multitude d'informations s'offrent à moi. Il me paraissait nécessaire de les reporter à l'écrit, afin de n'en manquer qu'une infime partie. L'écriture, décrite comme Claire de Saint Martin dans un cours universitaire comme un « processus d'élaboration de la pensée », permet d'organiser et classer ses idées. L'utilisation d'un journal de bord m'était donc indispensable : j'y ai reporté tout ce qui me venait à l'idée, la description des lieux, des professionnels, les actions, les paroles, les discussions, les différentes formes d'interactions. Le fonctionnement de mon terrain d'enquête m'était inconnu, il était donc nécessaire pour la validité de cette dernière de tout consigner : les protocoles utilisés, le langage propre au service employé, les informations transmises mais également, et surtout, mes observations, mes réflexions, mes pensées et mes ressentis et ce, à chaque moment. Chaque note est bien sûr contextualisée : je précisais en amont la date, l'heure, le lieu et les personnes présentes. Il est assez difficile de noter les

informations à vif car noter, c'est rappeler son statut d'observateur : on perd forcément des informations. Il me fallait donc éviter au maximum la déperdition d'informations. Pour cela, j'ai développé plusieurs stratégies : j'ai utilisé un petit cahier, où je notais les tâches données par ma tutrice : ainsi, lorsque quelque chose me venait en tête, je le notais dedans. Étant donné que j'avais diverses tâches à effectuer sur ordinateur, j'ai également créé une page sur mon drive. Lors des moments plus informels, je n'ai pas hésité à noter aussi dans mon téléphone. J'ai également utilisé ce journal de bord comme une sorte de journal intime où j'ai reporté mes impressions, mes constats, mes idées, mes réflexions, les données collectées, ou encore les pistes d'analyses.

2.3.3.1. Le journal comme solide support de réflexion

Cet outil permet de garder des « traces d'une réflexion nécessaire sur son expérience » (Danic, Delalande, Rayou, 2006, p. 128). Il représente ainsi un support de réflexion, qui permet de retracer le travail effectué durant l'enquête. Ayant adopté une méthode inductive, les notes prises tout le long m'ont permis d'organiser mes pensées et d'entrer dans la réflexion. En effet, la relecture de ce journal m'a permis de comprendre des faits qui me questionnaient et qui se sont déroulés tout au long de l'enquête, car « la relecture révèle la distance entre celui qui a noté et celui qui relie » (Beaud, Weber, 2010, p. 48). Ces constats, réflexions et pistes d'analyses ne pouvaient rester tels qu'elles : de fait, « l'enquête de terrain est une science et non un art » (Beaud, Weber, 2010, p. 78). En tant que science, il m'a fallu être rigoureuse et faire preuve d'esprit logique, afin d'éviter les conclusions hâtives et les faux-sens. Comme pour tout problème scientifique, j'ai donc pris pour point initial mes observations, que j'ai tenté d'interpréter à l'aide de documents internes notamment, pour pouvoir ensuite les analyser. Cela « requiert précision, sens du détail, honnêteté scrupuleuse du « garçon de laboratoire » qui consigne les conditions dans lesquelles s'est produit le phénomène et la nature exacte de ce phénomène (Beaud, Weber, 2010, p. 80).

2.3.3.2. Le journal comme outil d'avancement de la recherche

La consignation de ces notes dans ce journal m'a finalement permis d'observer l'avancement de ma recherche. En effet, comme dit précédemment, j'y ai noté tout ce qui me venait à l'esprit : mes étonnements, mes sentiments, mes ressentis mais également les données pures, celles qui émanaient de mon terrain d'enquête. Avant de la commencer, j'avais une idée en tête plutôt limpide concernant le thème de ce mémoire. Assez rapidement, j'ai été prise dans l'engrenage et je me suis laissé porter par le rythme, le flot du service. Ces notes, écrites quotidiennement, ont concouru à mon choix de thématiques finales. En relisant ces dernières et mes réflexions, j'ai clairement vu la progression de ma recherche et ses divers aspects et étapes ; cela m'a finalement permis de l'orienter. Le journal de bord peut donc également être considéré comme un outil permettant d'observer l'évolution de la recherche, à travers la relecture et l'analyse des pistes mais également comme un outil de mise en évidence des résultats

PARTIE 3 : RÉSULTATS

3.1. Le chef de projet opérationnel : un cadre peu défini générant une confusion dans les missions

Il est apparu au cours de l'enquête qu'il existait une imprécision dans les missions de ces professionnels. Ce manque de cadrage entraîne une certaine opacité, voir même un brouillage dans l'exercice de leurs fonctions, et de leurs actions en direction de la jeunesse.

3.1.1. Un travail structuré par des formes d'incertitudes

3.1.1.1. Une multiplicité des missions, en réalité indéfinies

Mes premiers jours au sein du service se sont résumés à de l'observation : il était nécessaire et capital pour moi, avant de prendre part activement aux activités, de comprendre le cadre dans lequel j'évoluais. Avant de pouvoir « accompagner la chargée de mission sur ses tâches »³, il me fallait tout d'abord les saisir ; saisir ses missions quotidiennes, qui rythment ses journées sur le « plateau de la jeunesse », car comment évoluer dans un cadre que l'on ne saisit pas ? Pour cela, il m'a fallu du temps et une certaine prise de recul pour comprendre ce qu'elle faisait réellement. J'ai finalement pris conscience qu'en réalité, il n'existe pas de missions ni de tâches fixes allouées à ma tutrice, la cheffe de projet cité éducative, autrement appelée « chargée de mission cité et réussite éducative » au sein de la collectivité. Chaque journée était structurée par un emploi du temps en réalité indéfini, ponctué d'activités irrégulières, et cadencée par une multitude de réunions, avec des acteurs tous différents. À la différence d'autres métiers qui renvoient habituellement à des tâches définies et identifiées, ainsi qu'à des compétences professionnelles reconnues, celui de chef de projet opérationnel renvoie lui à la fois à une diversité ainsi qu'à une imprécision dans la définition des missions et tâches à accomplir, ce qui explique ma difficulté à cerner ce poste.

Pour tenter de comprendre ce premier brouillage, je me suis naturellement tournée vers la lettre de mission de ce poste inhérent aux Cités Éducatives, censée préciser les objectifs, les attentes, les résultats attendus et les moyens octroyés. Après plusieurs recherches et discussions, il en est ressorti qu'il n'existe pas de lettre de mission claire, seulement une trame indicative à adapter. Or, ce document est censé imposer un cadre ainsi que donner les grandes lignes attendues à ce poste. Concernant les fiches de postes, elles existent et sont également très différentes en fonction des territoires.

Lors des entretiens avec les cheffes de projet opérationnelles du département, il est ressorti trois grands axes/missions :

³ Comme indiqué sur la convention de stage.

- Animation du dispositif de cité éducative et évaluation
- Coordination des acteurs du territoire et communication
- Pilotage d'actions

Extrait d'entretien, le 21.04.2023 :

Ghizlane : Et je te demande mais toi en tant que chef de projet. Quelles sont tes missions ?

Amelle : Je dirais que c'est du suivi, suivi de la mise en place de la programmation, du suivi budgétaire aussi globalement, suivi du rétroplanning, enfin du calendrier, calendrier cité éducatif, de l'avancée des projets, la préparation aussi des réunions avec la Troïka. Du coup, je dois rendre des comptes à la Troïka. Je fais aussi du suivi sur la communication, donc s'assurer qu'il y a quand même, à chaque fois, une communication sur les actions cité éducative. C'est à dire que quand on a un projet qui se passe dans une école, je dois m'assurer que la com. passe au moins une fois pour faire une photo, pour voir l'action. Voilà.

3.1.1.2. Une diversité de casquettes

Dans les faits, les cheffes de projet opérationnelles possèdent de multiples champs d'actions différents : elles sont à la fois gestionnaires administrative, financière, coordinatrice, conseillère, elles mettent en place les actions, les suivent, organisent la programmation, s'occupent de la communication, tout un tas de tâches qui se suivent et se juxtaposent. Elles ont de multiples casquettes à enfiler en fonction de la tâche qui se présente à elles. Elles représentent à la fois un support de réflexion, mais également un vecteur de mise en place des actions pensées, ce qui leur ajoute une charge de travail supplémentaire.

La personne occupant ce poste est tenue de prendre en considération l'ensemble des aspects : ses responsabilités vont bien au-delà d'une simple coordination ou gestion de projet. Prenons pour exemple les organisations du forum des métiers et des formations inter-collèges ainsi que celle du concours d'éloquence par la CE de Terny, auxquelles j'ai eu l'opportunité de prendre part. Dans les deux cas, ma tutrice a dû penser à tout : de la partie logistique à la partie communication, en passant également, et surtout par la partie politique. Dans le cadre du forum des métiers et des formations, nous avons dû créer nous-mêmes les panneaux de signalisation indiquant aux professionnels invités l'emplacement du gymnase où ils étaient attendus ; nous avons également dû aller vérifier (et finalement installer) l'arrêté permettant de réserver le parking aux abords du gymnase. À l'occasion du concours d'éloquence, le même schéma s'est répété : il nous a fallu tout penser, du sujet des déclamations des candidats, à la mise en place d'une billetterie spéciale, en passant par l'installation des tables pour le jury, ainsi que de leurs collations. C'est une véritable coordination que l'on peut nommer de fonctionnelle voire « d'opérationnelle ». Mais comment savoir ce qui lui revient à elle et ce qui revient aux autres ? Qui doit faire quoi ? Est-ce vraiment son rôle de se déplacer sur le lieu d'un évènement afin d'aller installer des barrières de sécurité ? Ces missions, qui se veulent opérationnelles, ne sont pas décrites explicitement, à

aucun moment, ce qui nous amène à nous demander « Peut-on réellement consigner la diversité des missions de ces professionnels dans une fiche de poste ? » (Bourgeois, 2017, p. 29).

Afin de tenter de mieux comprendre ce qui est attendu de ces professionnels, je me suis penchée sur l'adjectif « opérationnel » : selon les CPO, il dissimule deux dimensions, celle de mise en œuvre de projets, mais également de « prise de décision » et recouvre en réalité une vision stratégique et politique. Derrière la mise en œuvre se cache en réalité un véritable travail d'aide à la décision au sein duquel il faut connaître les besoins du territoire, savoir définir des éléments et indicateurs pour l'illustrer, évaluer les moyens à disposition et les déployer pour que le projet se réalise, comme le souligne Laure et Manon :

Extrait d'entretien, le 25.04.2023 :

Laure : “ Le propre d'un chef de projet, c'est d'évaluer les moyens à déployer pour mettre en œuvre une décision : la décision d'un projet. Donc il est forcément opérationnel, il doit savoir toucher à tout ! Il doit savoir évaluer les moyens pour chaque truc. Et puis un chef de projet, il est forcément opérationnel !”

Extrait d'entretien, le 24.04.2023 :

Manon : « Mais je pense que le chef, c'est vraiment cette notion un peu plus de prise de décision, de mise en avant.”

Cette double coordination de projets nécessite énormément de temps et de réflexion, ce qui leur ajoute une charge de travail supplémentaire. De par ces missions et tâches transversales, indéfinies, leur charge de travail se voit amplifiée considérablement, comme le souligne Amelle « *je ne compte pas mes heures* ». En réponse à ce brouillage permanent, les pratiques sont différentes en fonction des territoires bien sûr, mais également en fonction des profils des cheffes de projet opérationnelles. Certaines ont des procédés que d'autres n'ont pas, et vice versa ; par exemple, certaines organisent régulièrement des groupes de travail thématique où sont invités les acteurs de la ville, et d'autres non. Ces groupes de travail permettent de débattre autour de thèmes choisis et donnent naissance à des alliances entre l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. Cette profession devient donc propre à chacune et on assiste à une pluralité de profils. Face à cela, elles ont exprimé la nécessité d'établir un réel cadre, plus strict, autour des missions d'un CPO en général, car il n'en existe pas. Elles ne savent pas réellement ce qu'elles doivent faire, ne pas faire et s'interrogent sur certaines tâches ; de plus elles sont seules sur leur poste de travail, hormis une des CPO qui est accompagnée d'une chargée de gestion.

Extrait d'entretien, le 24.04.2023 :

Manon : “Et le deuxième écueil, mais ça revient un peu à l'objet de ton mémoire, c'est parce que aussi ce poste, il est flou un petit peu, il n'y a pas de cadre, il n'y a pas de cahier des charges. Et donc du coup, tu découvres un petit peu, tes missions ne sont pas fixes... enfin il y a des grandes lignes, des grands objectifs et tu as des temporalités à respecter, les programmations, etc. Mais ce n'est pas hyper clair comme une fiche de poste d'un autre et donc du coup tu sais pas trop. Tu tâtonnes, tu découvres des nouvelles missions”

Extrait d'entretien, le 21.04.2023 :

Amelle : «Ce qui serait intéressant avec les CE, ça serait vraiment de définir les missions du CPO et de renforcer aussi... donner plus de moyens aussi, plus de moyens sur le poste. En réalité, pour être opérationnelle, il faut les moyens derrière, il faut qu'il y ait une vraie équipe projet. Il faut voir plus large, voir plus loin. Mieux penser le poste, quoi. »

En l'absence de cadre réel, il leur est difficile d'être concises dans leurs tâches au quotidien : elles ne savent pas réellement ce qui leur revient et se perdent donc parmi la diversité de tâches qui existe en gestion de projet. Elles avancent progressivement et prudemment, à tâtons, sur un chemin ponctué d'incertitudes entre ce qui est à faire, et ce qu'il est possible de faire.

3.1.1.3. Une tentative de définition d'un cadre

Face à cette charge de travail considérable, à cette opacité qui persiste autour de la multiplicité des tâches, ce fut un souhait de la préfecture que d'avoir des temps d'échange et d'examen de pratique entre cheffe de projet du département et la préfecture, représentée par le délégué du préfet. Ces temps sont encadrés par une association de la région, spécialisée dans la formation et l'accompagnement d'acteurs du domaine de l'éducation et du secteur médico-social. Les objectifs de ces séances sont multiples, mais l'objet final est de tenter de faciliter leur champ professionnel. J'ai eu l'occasion d'assister à deux de ces temps, accompagnée de ma tutrice, des autres cheffes de projet du département, d'une inspectrice Éducation Nationale, du délégué du préfet à l'égalité des chances et du professionnel de l'association qui rythmait la séance. Dans une première partie, il s'agissait de créer une réelle lettre de mission afin de cadrer ce poste et « prioriser les missions afin d'y mettre des limites » (délégué du préfet), l'idée étant que ces cheffes de projets puissent trouver des éléments sur lesquels s'appuyer, afin d'éviter de s'éparpiller autour de toutes les tâches qui peuvent s'ajouter à leur charge de travail déjà conséquente. Lors du recrutement des CPO, des fiches de postes leur sont transmises, mais elles sont propres à chaque collectivité. D'après le délégué du préfet, cette lettre est une nécessité, elle doit-être créée par ces professionnelles, car « *si on s'amuse à nous, la préfecture, à faire une lettre type, elle ne servirait à personne* ». La lettre de mission elle, n'est pas un document de plus, mais elle leur permet de prioriser les actions et donc indirectement de les définir, ce qui fait de ce document une pièce plus que nécessaire, étant donné le degré de brouillage qui existe autour de leurs missions. La figure même de cheffe de projet opérationnel est nouvelle, elle ne possède pas réellement de cadre, et cherche à être cadrée. Pour cela, l'instance de financement, la préfecture, estime que ce document doit être rédigé par celles qui vivent cette profession au quotidien.

Le délégué du préfet, agent de la préfecture qui représente l'État sur le terrain, précisons-le, est un membre de la troïka : il rencontre donc assez souvent les CPO, et sont très souvent en contact. À la question « avec quel acteur de la troïka êtes-vous le plus en contact ? », la totalité des CPO ont d'ailleurs répondu le délégué du préfet. L'initiative de mettre de place ces temps de travail partagé émane de cet

acteur actif de la troïka, qui, du fait de son étroite collaboration avec les cheffes de projet, occupe donc une position privilégiée pour observer la nature imprécise des tâches attribuées et les difficultés qui émergent. Ce représentant de l'État est donc témoin des embûches que rencontrent ces dernières et observe distinctement que leurs tâches sont dispersées ; il est donc nécessaire de chercher des solutions pour améliorer leurs pratiques. À titre informatif, ce même délégué du préfet a affirmé, lors de la première réunion de travail, qu'un CPO restait en moyenne un an et demi sur le poste ; ce qui illustre bien l'exigence de l'encadrer au mieux et d'accompagner ces derniers sur les tâches qu'il leur revienne réellement, car sinon pourquoi les professionnels resteraient-ils à ce poste ? D'un point de vue extérieur, la gestion d'un nouveau label éducatif innovant ne pourrait paraître qu'attractive. La réalité est toute autre : le manque de cadrage entraîne un brouillage dans la distribution des tâches, et la nécessité d'être flexible car étant donné qu'elles ne savent pas réellement ce qu'il leur revient, elles font la totalité, du moins le maximum de ce qu'il leur est donné de faire. Leur investissement doit être décuplé, elles doivent se rendre disponibles lorsque le besoin se fait entendre, ce qui explique que les anciens postes ne soient pas restés pourvu plus d'une année, et l'urgence qui existe autour de l'accompagnement de ces professionnels.

Extrait d'entretien, le 21.04.2023 :

Amelle : « La première année, j'en faisais beaucoup... C'est vrai que j'ai tout donné. Je ne comptais pas mes heures franchement, je faisais des heures supplémentaires, laisse tomber je finissais à 20h, parfois à 22h, quasiment tout le temps. J'ai passé une année à sacrifier ma vie personnelle, vraiment parce que c'était ma première année. J'étais fatiguée mentalement, physiquement, tout. L'année dernière, ce qui était intéressant, c'est que je faisais vraiment tout, donc j'allais sur le terrain, je fais si, ça. Je pense que je faisais vraiment tout, mais à quel prix ? ».

Extrait d'entretien, le 24.04.2023 :

Manon : « Après tu sens que ce sont des postes... Moi quand je regarde les autres filles, je le découvre. Mais en fait, il faut que tu sois disponible. C'est-à-dire que ton emploi du temps est mouvant. Tu ne vas pas faire forcément cinquante heures. Ça dépend, t'as des semaines tu vas en faire cinquante, des semaines tu peux en faire que quinze, mais il faut pouvoir te dire que bah il y a des soirs où s'il faut être là jusqu'à 21 heures, tu seras là jusqu'à 21 heures. S'il y a des week-ends où il faudra que tu sois disponible, il faut que tu le sois, que tu sois flexible. Et je pense que du coup, cette flexibilité-là, entraîne des profils du coup qui justement n'ont pas encore d'attaches ».

Un certain flou apparaît autour de ces « nouveaux métiers » (Bourgeois, 2017, p. 29), situé à différentes échelles : « flou de la prescription, de la position dans l'organisation, du statut d'emploi, de l'identité et du métier » (Bourgeois, 2017, p. 29). Ce flou peut entraîner un certain nombre de difficultés : deux personnes qui occupent un même poste ne font pas forcément les mêmes tâches, comme nous l'observons avec les CPO Cité Éducative. Il est assez complexe de définir les contours de ce poste. De plus, il n'existe pas de normes autour de cette profession, donc les CPO n'ont aucune base à laquelle se référer pour savoir si leurs actions sont correctes, pertinentes. Le lien et l'accompagnement caractérisent néanmoins leurs actions : leur mission consiste, entre autres, à mettre en lien et accompagner les différents publics accueillis (enfants, jeunes, familles) pour les aider au mieux. Pour cela, les acteurs coopèrent avec

un certain nombre de partenaires et travaillent en réseau. Il existe une pluralité de partenariats, qu'il faut entretenir afin de les faire durer dans le temps. Au quotidien, la cheffe de projet opérationnelle est constamment en interaction avec une diversité d'acteurs qui l'entourent et avec lesquels elle collabore étroitement : les acteurs associatifs, les supérieurs hiérarchiques, les différents services municipaux, pour n'en nommer que quelques-uns. Elle endosse véritablement le rôle d'intermédiaire, facilitant les échanges entre tous ces acteurs.

Les cheffes de projet sont des éléments moteurs, qui impulsent, coordonnent, animent et fédèrent la cité éducative. L'enrôlement et la coordination des acteurs du territoire est par conséquent essentiel pour la mise en place de projets et d'actions en destination du public escompté.

3.1.2. Faire avec qui ?

Les tâches attribuées aux CPO sont certes indéfinies, mais il semble important de préciser que ces professionnelles ne travaillent jamais seules. La Cité Éducative a pour objectif d'œuvrer ensemble, de concert avec tous les acteurs du territoire, pour l'épanouissement et la réussite des 0-25 ans à travers des thématiques définies localement. De chacune de ces thématiques découlent des actions concrètes, qui peuvent naître d'un constat sur le territoire ou de l'actualité, et qui œuvrent en ce sens.

Ainsi, les cheffes de projet opérationnel sont quotidiennement en contact avec deux types d'acteurs : la troïka, l'instance de décision, décrite plus haut ainsi que les partenaires associatifs, qui mettent en place des actions sur le terrain. Durant la durée de l'enquête, j'ai rencontré, accompagné de la chargée de projet, des acteurs impliqués dans le processus de Cité Éducative quotidiennement : il ne se passait pas un jour sans qu'elle ne soit sollicitée ou qu'elle ne rencontre ces derniers. De surcroît, durant les entretiens, les cheffes de projet ont toutes affirmé être en contact constant avec ces acteurs : elles les écoutent, les conseillent, ... Ils sont en contact perpétuellement. Les membres de la troïka, eux, sont un peu moins présents. Les CPO travaillent donc majoritairement avec deux instances principales : la troïka et les partenaires associatifs, qui portent les actions et plus minoritairement (et indirectement) l'éducation nationale, avec qui des projets sont co-portés.

3.1.2.1. La troïka : un portage tricéphale

Les territoires labellisés Cité Éducative sont pilotés localement par un trio d'acteurs complémentaires qui regroupe les représentants de l'Éducation Nationale (le principal du collège chef de file de la ville, de l'État, à travers le délégué du préfet, et de la municipalité, souvent représenté par un directeur général adjoint). Au cœur de la ville de Terny, la cheffe de projet opérationnelle a affirmé être entourée de deux troïkas auxiliaires : une qualifiée « d'opérationnelle » constituée par les acteurs cités précédemment et

l'autre de « politique » composée, elle, du maire de la ville, de la préfète déléguée à l'égalité des chances et du directeur académique des services de l'Éducation Nationale. La troïka « opérationnelle » est nommée de la sorte car ces acteurs sont quotidiennement sur le terrain ; elle se charge de la préparation du programme d'action accompagnée de la cheffe de projet opérationnelle, qui par la suite sera proposé à la troïka politique, qui le validera ou non.

Accompagnée de ces protagonistes, la CPO doit pouvoir partager ses réflexions et ses tâches. Elle devrait même « s'appuyer dessus » (délégué du préfet) mais toutes les CPO affirment ne pas oser. Néanmoins, au cours des temps de travail organisés par la préfecture auquel j'ai assisté, ce même délégué du préfet a insisté à plusieurs reprises sur le fait que ces dernières devaient s'appuyer de manière solide sur les membres de la troïka ; selon lui, le travail doit-être réparti entre tous les acteurs de la gouvernance, de manière à décharger les CPO et surtout d'être plus efficace. Ce refus de partage des tâches s'explique par l'importance de leur position hiérarchique : du fait du rang de leurs interlocuteurs, les CPO expliquent ne pas se voir leur confier des tâches considérées comme des « corvées ».

Extrait d'entretien, le 24.04.2023 :

Manon : « Tu sais, il y a quand même cette strate de... c'est comme si tu avais un chef et tu ne vas pas lui donner du travail. Je ne vais pas demander à mon délégué du préfet d'appeler les partenaires. Il ne va pas faire de petites tâches... Alors normalement oui, enfin dans la logique de la troïka, tu es censé partager, mais ça reste l'État. Tu ne vas pas lui donner de petites tâches ingrates à faire. Et puis, la cheffe de file, hormis pour la mémoire, elle n'a pas le temps, elle n'est pas détachée... ».

Outre cela, au cours d'entretiens informels avec les CPO elles m'ont expliqué tenter de répartir les tâches avec les autres acteurs de la gouvernance, mais elles expriment également des difficultés à déléguer ; elles considèrent être les seules à pouvoir effectuer certaines tâches, que l'on peut qualifier d'enchevêtrées dans d'autres, et le temps manque terriblement.

Les deux instances décrites précédemment décident des orientations prises par la CE sur le territoire et valident le programme d'action, les actions étant portées par des partenaires éducatifs.

3.1.2.2. Les porteurs de projets

Extrait d'entretien, le 25.04.2023 :

Laure : « La cité éducative s'appuie sur des acteurs extérieurs, ce n'est pas un dispositif qui a des gens... c'est comme la politique de la ville ! C'est un dispositif de distribution d'argent ; c'est comme ça qu'il est construit ! »

Extrait d'entretien, le 24.04.2023 :

Manon : « Alors pour le coup, je reprends un peu les termes nationaux, mais c'est vraiment de permettre ... de l'éducation dans son sens large et dans toutes ses formes au travers des partenariats sur un territoire »

Le label des Cités Éducatives permet de créer une alliance éducative sur le territoire à travers la mise en place de synergies entre les partenaires éducatifs présents sur le territoire (associations, services de la

municipalité, Éducation Nationale...), car « *il est bien plus intéressant de réfléchir à plusieurs, surtout sur de l'éducatif* » (Laure, cheffe de projet).

Les partenaires associatifs et municipaux portent les projets que la CE permet de financer : ils sont donc fondamentaux dans son fonctionnement. Au fil de l'enquête, j'ai pu observer que ma tutrice était en contact constant avec les partenaires associatifs inscrits sur le programme d'actions. Ils sont porteurs d'actions mais participent également aux temps de réflexion organisés en amont du choix et de la mise en place de ces actions, car ils sont au plus près des bénéficiaires et connaissent donc les besoins du territoire. Les CPO représentent pour ces partenaires des interlocutrices privilégiées, car elles centralisent tous les besoins et demandes ; elles coordonnent également les acteurs du territoire et font relai à la troïka des projets potentiels proposés.

Lorsqu'un partenaire est intéressé et décide de proposer une action, c'est à elles que revient la tâche d'établir le premier contact afin de connaître leurs ambitions, « d'aller vers » eux. À la suite de cela, il est nécessaire de faire une analyse dans le dessein de faire le lien entre ce qui peut être fait et ce que l'association est capable de faire sur le territoire, ce qui sous-entend de connaître les exigences du territoire. La CE ambitionnant des synergies partenariales, il convient de mettre en contact les différents acteurs autour d'un intérêt commun, à travers notamment l'organisation de réunions de rencontre et d'échange, afin de ne faire qu'un bloc et ainsi d'éviter de se perdre à travers la multiplicité des projets et de prévenir l'engendrement d'un « millefeuille ». Des initiatives peuvent naître des groupes de travail thématiques organisés plusieurs fois par an où sont invités les partenaires associatifs de la ville, les établissements scolaires du premier et du second degré, les différents services de la municipalité et plus largement tous les acteurs éducatifs du territoire. L'objectif est d'associer divers acteurs du territoire, afin qu'ils apprennent à travailler ensemble. Ce travail d'équipe donnera naissance à une intelligence collective, car « *chaque action vient travailler une thématique mais également des manières de travailler ensemble.* » (Laure, entretien du 25.04.2023). Des appels à projets sont également lancés chaque année : selon les orientations choisies par la CE, des thématiques à aborder sur le territoire sont définies et un cadre est imposé. Tous les partenaires éducatifs sont libres de proposer un projet qu'ils définissent librement, et qui doit répondre à la problématique donnée afin d'obtenir l'attribution d'une subvention. Ces appels à projets prennent la forme d'annonces publiées sur le site de la municipalité. Les principaux échanges entre les CPO et les partenaires portent sur les actions présentes et futures ainsi que sur les financements octroyés : ces porteurs de projets prennent le temps de lui présenter les bilans des projets, comme s'ils justifient l'utilisation de leur enveloppe afin d'en obtenir une nouvelle, toujours plus importante.

Durant l'enquête, j'ai pu observer que les partenaires associatifs étaient enrôlés dans le principe des CE. Quotidiennement, ils prenaient contact avec ma tutrice afin de se présenter, pour les nouvelles associations, et de discuter des nouvelles idées émergentes. Observant son agacement, je lui ai alors fait part de mon enthousiasme concernant cette pluie de nouveaux partenaires qui annonçaient pour moi

autant de nouveaux projets innovants à destination des jeunes de la ville. Elle a alors fini par m'expliquer qu'elle était très sollicitée par les associations car elles recherchent des financements : souvent ces dernières considèrent la CE comme une réelle « mine financière », « ils ne voient que le côté gain ». Il est donc capital pour elle de faire un tri parmi toute celles qui prennent contact avec elle. Je me suis alors demandé comment s'opérait ce choix. Les partenaires associatifs du territoire sont privilégiés, ils sont considérés comme connaissant les besoins de ce dernier, comme si une relation de confiance s'était créée entre eux : « à compétences égales, autant choisir une association du territoire » (Pharell, directeur du service jeunesse). Mais dans certains cas, on ne retrouve pas les moyens nécessaires sur le territoire, c'est là que les autres associations entrent en jeu. De manière générale, les CPO fonctionnent à la recommandation : elles se conseillent les associations avec qui elles ont déjà travaillé entre elles et forment donc un réseau.

Extrait d'entretien, le 18.04.2023 :

Célia : « C'est en réalité un gros travail de construction et de réflexion avec les partenaires pour voir ce qui se faisait sur le territoire, et pas faire un millefeuille, pour ne pas être redondant. Je voulais vraiment avoir pour ressources les associations qui existaient déjà sur le territoire... ».

Extrait d'entretien, le 21.04.2023 :

Amelle : « On fait quand même attention à qui on prend de base. Tu vois, dans la programmation, on fait attention, on ne met pas n'importe qui. On est quand même attentif. On travaille avec des associations nationales aussi et beaucoup de partenaires extérieurs, pas que du territoire. Forcément, on va prioriser les associations du territoire. Mais on travaille aussi beaucoup avec des partenaires extérieurs, parce qu'il n'y a pas forcément toutes les ressources dont on a besoin sur le territoire. Donc forcément, on va chercher ailleurs, un peu partout des partenaires »

Les cheffes de projet opérationnelles peuvent donc être considérées comme un lien privilégié entre les porteurs de projets et l'instance de gouvernance ; elles représentent une aide à la décision auprès de ces acteurs et leur apporte précisions et conseils. Elles permettent d'associer divers acteurs locaux afin qu'ils apprennent à évoluer ensemble, comme l'affirme Manon lors de notre entretien : « *Parce que je pense qu'en terme de CPO tu as un regard d'ensemble pour les porteurs. Vu que toi tu as un regard à 360°, tu peux dire que les autres font ça, ou que ça ne fonctionne pas sur cet axe parce qu'il est déjà déployé* ». Les partenaires sont donc indispensables à la CE car ce sont eux qui portent les actions inscrites dans la programmation : c'est ce qu'on peut finalement décrire comme un véritable travail partenarial. Ma tutrice m'a d'ailleurs soutenue au cours de notre entretien qu'il était essentiel de « *développer le partenariat presque à outrance en fait ; on ne fait rien toute seule dans notre cas* ».

Le chef de projet opérationnel représente donc une figure qui fédère l'ensemble des actions éducatives, qu'elle questionne et interroge dans leurs pratiques. Elle doit être identifiée et identifiable par tous les partenaires, car elle est créatrice de synergies partenariales. C'est également un pivot à l'interface entre tous les acteurs, car elle possède une fonction de communication et d'informations continus entre ces derniers. Elles sont des vecteurs de l'interconnaissance. Cela constitue une véritable dynamique d'articulation des différentes sphères éducatives, le travail en partenariat est donc de rigueur. Une des

CPO résume même son poste à de l'accompagnement de professionnels : la notion d'accompagnement est fondamentale à ce poste, mais n'est pas formulée clairement.

Le partenariat peut être défini comme « une exigence de coordination de l'action entre ses différents protagonistes et se conjugue souvent aux notions de contrat et de projet » (Rayou, Van Zanten, 2011) : il est donc mis en place entre plusieurs acteurs et l'engagement peut prendre la forme d'un contrat. La coopération entre ces acteurs est établie afin de répondre à une problématique, qui naît de la reconnaissance commune d'un problème qui doit être résolu. En effet, c'est une « association d'acteurs qui par leur synergie peuvent viser des objectifs que seuls ils ne pourraient se donner » (Arenilla *et al.*, 2007, p.116). Cette association permet de mettre en commun les caractéristiques propres à chacun, leurs compétences et ressources, au service d'une finalité commune, car leurs objectifs peuvent-être différents : « travailler avec d'autres, mais pas forcément avec exactement les mêmes objectifs, même si on concourt à la même fin » (Arenilla *et al.*, 2007, p.117). Le partenariat désigne donc un travail commun à plusieurs acteurs ayant pour finalité de résoudre un problème mis en lumière collectivement, en mettant en commun leurs différentes ressources. La relation entre les partenaires est importante, et même capitale pour la réussite et la pérennité de celui-ci. Il est nécessaire de l'entretenir. « Parfois c'est un peu épuisant d'entretenir les différents niveaux de partenariat, cela disperse beaucoup, mais c'est nécessaire. » (Bourgeois, 2017, p. 30).

Le réseau est, lui, défini comme un « tissu de connexions multiples, souples et mobiles » (Van Zanten, 2017, p.459) qui renvoie à « la vision pragmatique d'un monde éducatif ouvert et adaptable à toutes les évolutions économiques et sociétales » (Rayou, Van Zanten, 2011, p.87) : cela renvoie aux relations que nous élaborons tout au long de notre vie avec des personnes, notamment grâce à nos expériences professionnelles, à notre entourage et aux liens qui en résultent. Ils permettent de disposer d'un certain capital de connaissances auxquels il est possible de faire appel, et qui disposent d'autres compétences de ressources et de moyens. Deux personnes ne possèdent pas le même réseau mais peuvent néanmoins s'intéresser au même public, d'où l'importance du travail en réseau, il permet de mettre en commun et de rapprocher des contacts variés : cette diversité permet de mettre en place des collaborations, et constitue une sorte de maillage, qui n'est pas figé dans le temps. Le travail en réseau suppose une horizontalité des relations entre les acteurs, qui partagent des ressources et un objectif commun.

Cela représente l'essence même de la dynamique des Cités Éducatives. Elles travaillent en partenariat, forment un réseau et sont surtout interdépendants. Prenons pour exemple la situation d'une association spécialisée dans la formation des parents d'élèves que nous avons rencontrées. Afin de toucher un maximum de parents, public difficile à atteindre, les salariés de l'association ont exprimé le besoin d'avoir un appui sur la mobilisation. N'ayant pas accès aux fichiers de contact, ils tentent de se déplacer un maximum pour les rencontrer mais ce n'est pas suffisant. Ma tutrice leur a donc proposé de se reposer

sur le personnel de la direction de l'éducation, qui s'appuie sur les instances déjà constituées, comme les conseils d'école pour relater l'information, et ainsi toucher un maximum de parents d'élèves.

3.1.3. Chef de projet opérationnel : une fonction liminale ?

Les chefs de projet opérationnel sont en contact constant avec les membres de la troïka, instance de décision, qui représente l'institution, mais également avec les partenaires de la programmation, qui portent les actions directement sur le terrain de manière opérationnelle. Elles sont de cette façon sur tous les fronts : mais à force d'être partout, ne sont-elles pas finalement à aucun endroit ? Il ne leur faut pas seulement comprendre la fonction d'une institution, la CE, mais celle de l'ensemble des institutions afférentes à la question de réussite éducative. Elles sont à la fois « au-dedans » et « au-dehors » de ces organisations professionnelles. Elles ont un pied dans chacun des collectifs sans vraiment appartenir à l'un d'entre eux.

Pour répondre aux objectifs fixés par le label des Cités Éducatives, le « groupe pilote » que représente la troïka a la charge de définir les grandes orientations de la CE sur le territoire. Les chefs de projet opérationnel sont censés être des membres actifs de ce groupe, et ils sont supposés travailler de concert tous ensemble. Pourtant, comme exposé dans la partie précédente, cette répartition du travail ne se fait que rarement et difficilement du fait de leur position hiérarchique. De plus, au cours des nombreuses réunions, j'ai pu observer que ces membres de la troïka s'appuyaient énormément sur la cheffe de projet et exerçait sur elle une certaine pression. Ils ne voyaient pas le travail comme à partager, mais au contraire, j'ai eu à plusieurs reprises le sentiment qu'ils assistaient à ces réunions pour entendre l'avancement de son travail. Comme si elle rendait des comptes à ses supérieurs hiérarchiques. Or, ne sont-ils pas censés travailler en équipe ? De surcroît, une certaine forme de solitude apparaît dans les propos des cheffes de projet lors des entretiens, alors qu'elles sont censées être entourées d'appuis, ce qui étaye l'argument cité précédemment. J'ai eu le sentiment que ces acteurs politiques de la troïka n'intégraient pas réellement la CPO à cette instance de décision, et que sa position n'était pas celle d'une pilote mais plutôt d'une gestionnaire qui répond aux injonctions qu'on lui fait. Il existe un problème d'articulation entre les CPO et les autres membres de la troïka car il est délicat de savoir ce qui revient à faire à chacun des membres. Afin d'illustrer mon propos, je relaterai les faits qui se sont déroulés lors de la réunion pour la répartition des fonds de la cité. Chaque Cité Éducative bénéficie d'un fond de 15 000 euros versés en deux fois, accordé par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et le ministère chargé de la Ville et du Logement. Cette réunion s'est déroulée au sein du collège chef de file ; la principale ne voulant pas décider arbitrairement de cette répartition, elle a donc convié les principaux des autres collèges et lycées de la ville, des inspecteurs Éducation nationale premier et second degré et des acteurs éducatifs de la ville, afin d'attribuer ces fonds en fonction du premier et du second degré. Tous les acteurs ont proposé des idées concernant le premier degré, qui n'ont d'ailleurs pas été discutées mais plutôt imposées. Concernant le

second degré, et donc les actions en direction du lycée, la cheffe de projet a proposé un outil nommé « cosmos mental », afin de prendre conscience de l'importance de la santé mentale. Étant donné qu'aucun des représentants des lycées ne s'est déplacé, elle a jugé important qu'on ne les oublie pas dans cette répartition. L'idée était que la formation à ce « cosmos mental » soit dispensé à une cohorte définie d'élèves et de personnels, qui eux, formeront ensuite d'autres groupes et assureront ainsi une pérennité de l'action. Les inspecteurs du premier degré ont presque immédiatement dénigré l'idée de ma tutrice, comparant ce projet à l'intervention d'une compagnie de théâtre. Ils ont utilisé tous les prétextes pour refuser : selon eux ce projet n'était pas pertinent, trop cher, les infirmières et le personnel médico-social présents au sein des établissements peuvent le faire. Les deux inspectrices du premier degré sont allées jusqu'à dire ne pas comprendre l'intérêt et l'impact de cette action sur la santé mentale, alors que ma tutrice n'avait même pas encore terminé d'exposer le déroulement, et que cela ne concernait pas leur champ d'action, comme si elles voulaient garder ses fonds pour leurs projets. « *Chacun défend toujours sa paroisse* » m'a expliqué la cheffe de projet, comme pour illustrer le fait que ces échanges de proposition soient résumés à un affrontement entre elle et les autres, qui ne la considèrent pas réellement comme une professionnelle de l'éducation. Or, ce principe est contradictoire aux principes même des Cités Éducatives, censées fédérer l'ensemble des acteurs, et « ne faire qu'un ». Lors de cette réunion, la cheffe de projet a ainsi dû faire preuve d'une grande force de persuasion afin de faire valider son projet alors que les autres acteurs présents autour de la table, eux, n'ont pas défendu les leurs et les ont même imposés. Alors pourquoi doit-elle se battre deux fois plus pour prouver la pertinence de ces idées ? Pourquoi n'est-elle pas considérée comme une experte, au même titre que les autres acteurs présents ? Elle est pourtant bien placée pour connaître les besoins existants car elle est à l'intersection entre les différents acteurs éducatifs de la ville, qui eux, côtoient pour la plupart directement les bénéficiaires. Elle n'est ni inspectrice, ni principale d'un établissement, elle doit ainsi défendre deux fois plus les idées qu'elle propose, sa position étant occultée car il ne faut pas oublier qu'elle constitue un membre actif de la troïka, instance décisionnelle. Elle est rejetée de leur monde fermé, celui de l'institution.

Comme précisé dans une précédente partie, les CPO passent énormément de temps avec les partenaires, que l'on peut qualifier de porteurs de projets. Les temps de rencontre avec ces derniers sont multiples (cf. tableau 2) : on assiste à une multiplicité de réunions de lien, de d'informations, de groupes de travail, etc. Elles sont à l'écoute de ces derniers et restent leur interlocutrice privilégiée, à laquelle ils s'adressent en cas d'interrogations et de besoins. Elles représentent également une figure de conseil, qui les accompagne au mieux dans l'élaboration de leurs projets et actions ainsi que dans leur attribution de financement. La position des CPO vis-à-vis d'eux est particulière : ils se placent en consultant, qui recherche et propose des solutions à des soucis rencontrés, et qui accompagne à la mise en œuvre de plans d'actions. Cette fois-ci, c'est la situation contraire qui se présente : lors des rencontres, la lourde tâche de transmission des bilans revient aux partenaires associatifs et non plus aux CPO. Le schéma est

contraire, et dans le cas présent, ces dernières sont placées en tant que « supérieurs » à qui on doit rendre des comptes, et pas comme solide allié. Prenons pour exemple deux associations du territoire avec lesquelles nous avons échangé lors de réunions : durant toute la durée de l'entretien, elles ont pris le temps d'exposer le déroulé de chacune de leurs actions, le nombre de protagonistes touchés par ces dernières, et surtout le montant total alloué. Une situation étonnante s'est également déroulée : une association nationale permettant aux élèves de classe de troisième scolarisés en zone d'éducation prioritaire de faire des stages de qualité a pris place sur le territoire. Naturellement une réunion de bilan a été organisée afin que les deux parties (association – municipalité représentée par la CPO et le directeur de la jeunesse) puissent faire remonter leurs difficultés. Durant ce temps, les salariés de l'association, accompagnés de la fondatrice, ont exprimé leur étonnement concernant le nombre de stages proposé en écoles et crèches, car l'objectif était de cibler des domaines moins accessibles par les élèves. Afin de répondre à cette première joute, l'équipe adverse, composée des membres de la troïka, a répondu que c'est leur plateforme, recensant les offres de stage, qui posait un problème. La séance complète a été rythmée par des joutes verbales, car ils n'étaient pas d'accord sur certains points. La fondatrice a fini par en venir à la conclusion que l'association n'interviendrait plus sur leur territoire, car il était plus pertinent de se concentrer sur d'autres étant donné que, pour la deuxième année consécutive, la municipalité ne s'est pas saisie du dispositif. Elle a également demandé que le dernier versement soit effectué. Dans cette situation, ce n'était pas à l'association de prouver son efficacité mais à la CPO de montrer son investissement et la réussite de cette action.

Extrait du journal de bord, le 21.02.2023 :

« L'ambiance est tendue. Ils sont assez face à face : Charlotte (CPO) et Pharell (Directeur de la direction de la jeunesse et de la réussite éducative) d'un côté et l'équipe de l'association en face. La fondatrice même de l'association s'est déplacé, pour mettre fin au partenariat car les objectifs ne sont pas atteints et c'est quand même la deuxième année. C'est fou de voir à quel point l'état d'esprit des supérieurs déteint sur la mise en place des dispositifs. Camille n'a jamais été très favorable à leur action étant donné que ça lui ajoutait encore une charge de travail... c'est à elle que revenait de remplir les conventions des élèves, en trois exemplaires différents, de recenser les offres de stage, de les indiquer sur la plateforme, etc. »

Les partenaires associatifs n'associent pas non plus les chefs de projet comme membres d'une équipe avec lesquelles ils ne doivent faire qu'un. Ils sont renvoyés cette fois-ci à un membre de l'institution, de la gouvernance à qui ils doivent rendre des comptes ; ou bien, comme dans le cas précédent, à un acteur enrôlé, associé à une action mise en place par une association, qui attend certains résultats, mais à aucun moment à un membre d'une équipe. Ils sont toujours assimilés à des partenaires extérieurs.

Les chefs de projet opérationnel sont donc entre deux mondes : les mondes institutionnels et associatifs, et n'appartiennent à aucun, ils sont à la marge. Ils cultivent une culture de l'entre-deux, et montent et descendent sans arrêt entre l'instance de gouvernance, et les partenaires opérationnels. C'est un véritable processus d'acculturation, où ces protagonistes tentent de s'approprier la culture des autres.

Cette situation renvoie à une situation de liminalité : « Le concept de liminalité est un concept anthropologique énoncé par Van Gennep, sous le terme de liminarité pour décrire les rites de passage. Le mot vient de l'anglais liminal « au niveau du seuil », lui-même dérivé du latin limen « seuil », qui désigne le pas de la porte. Étymologiquement, il renvoie donc à la notion de limite entre l'intérieur et l'extérieur. » (de Saint Martin, 2014, p. 16) Ce concept a été utilisé pour décrire la situation des personnes en situation de handicap : « Les handicapés à long terme ne sont ni malades, ni en bonne santé, ni morts ni pleinement vivants, ni en dehors de la société ni tout à fait à l'intérieur » (Murphy, 1990, dans De Saint Martin, 2014, p.15). Ils ne sont pas exclus mais pas non plus inclus, c'est une posture de l'entre-deux comme celle citée précédemment. Dans sa thèse, Claire de Saint-Martin écrit à propos des élèves scolarisés en CLIS : « Les élèves qui y sont accueillis ne sont pas exclus de la société : ils ne sont pas placés en établissement spécialisé. Mais ils ne sont pas non plus inclus entièrement dans l'école, puisqu'ils sont dans une classe spécialisée. Bénéficiant d'un enseignement adapté et individualisé, ils participent aussi à la vie de l'école. Suffisamment normaux pour rester dans l'école et être inclus dans une classe ordinaire à certains moments, mais suffisamment différents pour être écartés de l'enseignement ordinaire. » (de Saint-Martin, 2014, p. 15). La situation actuelle me renvoie à ce concept et permet ainsi de questionner la place donnée à ces professionnels, et par extension de leur légitimité. Ils travaillent avec de nombreux partenaires, entre le politique et l'éducatif et ne parviennent finalement pas à trouver leur place, car les deux parties l'occultent et ne leur donnent pas l'opportunité de s'intégrer. Sont-ils seulement des instruments d'application des prescriptions pour la troïka ? Des attributeurs de fonds pour les partenaires ? Les chefs de projet opérationnel des Cités Éducatives ne possèdent en somme pas d'identité professionnelle claire, qui s'apparentent finalement à une fonction bureaucratique qui peut conduire à une perte de sens du travail effectué.

Les missions et tâches ne sont pas explicitées clairement, car les objets d'action publique qui doivent être traités sont de plus en plus large : « la manière dont on travaille s'est transformée : on est passé de la réponse aux besoins à la réponse aux problèmes. » (Berthet, Kus, 2013). Les prescriptions sont de plus en plus vagues, on ne cherche pas à atteindre un objectif mais à répondre à un problème plus large. Les professionnels doivent donc « façonner leur pratique en situation de travail dans une forme de bricolage local pour tenter de prendre en charge les problèmes globaux qui leur sont confiés » (Jeannot, 2005, p.138). L'absence de définition claire de leurs missions, accentuée par un travail partenarial en réalité peu fixé entraîne un certain brouillage autour de leur poste au quotidien et une difficulté pour ces professionnels à exercer leurs fonctions et par extension trouver leurs repères.

Cette absence même de cadre ajoute de l'opacité à une fonction qui demeure déjà floue. Le poste de chef de projet opérationnel cité éducative devient dur à tenir. Les CPO interviewés sont fraîchement diplômés et d'autres ont de l'expérience, toutes ont intégré ce poste grâce à leur réseau. De plus, il est nécessaire de souligner qu'il n'existe pas de formation universitaire qui amène à intégrer ce poste. Des tâches

s'ajoutent, d'autres se suppriment, ce qui explique leurs multiples demandes de formations ; mais comment peut-on expliquer cela ? De quoi est-ce le résultat ?

3.2. Des reflets de la Nouvelle Gestion Publique

Des conséquences du déploiement de la Nouvelle Gestion Publique au sein même du label des Cités Éducatives sont observables, et à différents niveaux.

3.2.1. Une séparation de la prise de décision stratégique de la gestion opérationnelle

La troïka constitue l'instance de décision tripartite des Cités Éducatives. Au sein de chaque territoire labellisé, c'est au sein de ce « groupe pilote » que les orientations relatives à cette dernière sont prises, lors de temps de travail internes (comité technique, comité de pilotage, groupes de travail thématiques...). Sur la ville de Terny, c'est la troïka politique, constituée de la préfète déléguée à l'égalité des chances du département, du maire de la ville, représenté par son élu à la réussite éducative, et de la principale du collège chef de file qui décide de valider ou non le programme d'action annuel préparé en amont par la cheffe de projet opérationnel, lors du comité de pilotage (COFIL). J'ai d'ailleurs pu assister, au cours de mon enquête à ce temps de travail interne du comité de pilotage « *politique* », comme le nommait ainsi ma tutrice. Durant la séance, de nombreuses personnalités politiques étaient présentes : deux délégués du préfet pour l'égalité des chances intervenant sur les CE du département, une adjointe à la cheffe de la mission égalité des chances et citoyenneté, l'élu délégué à la réussite éducative, une inspectrice éducation nationale politique de la ville et éducation prioritaire, le directeur général adjoint des services, la principale du collège chef de file de la CE, ma tutrice, une doctorante, et enfin la préfète déléguée à l'égalité des chances. La disposition spatiale était particulière : les tables étaient positionnées en forme de U. De part et d'autre se trouvaient respectivement les membres de la troïka « opérationnelle » d'un côté, et en face les autres. La préfète et l'élu à la réussite éducative (remplaçant le maire), représentant de l'État étaient eux placés au milieu, entourés par les autres protagonistes. La séance a débuté par un tour de table rapide de présentation ; par la suite, le délégué du préfet a pris la parole et a fait un bilan des actions menées en 2022 sur le territoire. Un power-point présentant le programme d'action pour l'année a été projeté, préparé longuement en amont par la cheffe de projet reprenant chaque axe, projet et budget alloué. C'est pourtant le délégué du préfet qui l'a présenté et a monopolisé la parole tout le long de la séance, comme si le champ d'action de la CPO s'arrêtait là où le politique apparaissait. Cela souligne bien l'importance des statuts, tout passe par ces acteurs politiques : chaque ébauche d'action, de projet futur, de budget attribué, de cible visée... La prise de décision stratégique se déroule plus haut, et découle de la volonté politique établie. Lors de la préparation du forum des métiers et des formations inter-collège, une

invitation à destination de la préfète, du DASEN, et du maire a été envoyée dans la précipitation. Le lendemain, le directeur général adjoint, supérieur de la cheffe de projet, s'est rendu compte inopinément qu'il manquait plusieurs logos dont celui de la Cité Éducative ; il s'est alors offusqué « *P*****, ça craint, on va avoir des problèmes ! C'est un véritable incident diplomatique* ». La cheffe de projet a alors indiqué que l'invitation avait été envoyée rapidement à sa demande et qu'elle n'avait donc pas eu tous les retours nécessaires, qui auraient pu remarquer cette erreur. Il a répondu « *Vous auriez dû venir me voir, j'ai des entrées que vous n'avez pas forcément* ». Cette réaction met en exergue l'importance du monde politique, et l'influence de ce dernier sur la mise en place des actions de manière opérationnelle comme le souligne Amelle lors de notre entretien le 21 avril 2023 : « *Forcément, le maire va dire le handicap c'est une priorité, donc on est obligé de valoriser parce que c'est une priorité dans le programme du maire ; c'est une priorité de l'équipe municipale, tu vois, c'est un peu comme ça en fait que les choses se font* ».

Leur position hiérarchique, a quoi est rattaché le pouvoir politique, possède une certaine importance ; il est à noter que la troïka politique reste l'instance décisionnaire à qui est attribué le dernier mot mais les relations de pouvoir existent bien au-delà. Prenons pour exemple un membre de la troïka opérationnelle, le directeur général adjoint des services. Lors du temps de travail préparant au COPIL décrit précédemment, il a affirmé le désir de vouloir pérenniser une action, jusqu'alors financée par la ville, dont le budget avoisine les 60 000 euros. Ce projet musical ne touchant que dix élèves par école de la ville et nécessitant une grosse contribution financière (par rapport au budget annuel), ma tutrice lui a expliqué que cela n'était pas possible. De plus, le programme d'action ainsi que les budgets avaient déjà été répartis, l'ajout de cette action à ce dernier était donc impossible. Il lui a alors répondu « *Non, non, mais c'est une demande du maire. Je ne vais pas lui dire que ce n'est pas possible car Charlotte ne veut pas !* ». J'ai alors compris à ce moment-là que les acteurs se jouaient de leur statut hiérarchique qui leur confère certains pouvoirs : le directeur général adjoint, par sa joute verbale, lui a bien fait comprendre qu'elle n'avait pas son mot à dire concernant les décisions descendantes, de la part du maire ou des élus, qui doivent passer avant tout le reste. L'influence des statuts a d'ailleurs été soulignée à plusieurs reprises durant l'enquête : lors du bilan de l'action Jeunes en Stage, il s'est avéré que très peu de stages avaient été proposés par les services de la municipalité. L' élu délégué à la réussite éducative, présent, a alors affirmé vouloir « *mettre une petite pression là-haut* » afin que les services proposent plus d'offres de stage aux jeunes de la ville ; pour cela, il a demandé des « *chiffres* ».

La troïka et ses différents membres se définissent alors comme « mode d'organisation horizontal et décentralisé qui se veut en rupture avec le « modèle hiérarchique classique » de décision » (Chopin, Sinigaglia, 2022, p.162). Les chefs de projet opérationnel sont alors placés en tant que qu'exécuteurs des décisions ordonnées plus haut et se chargent plus largement du déploiement de la CE sur le terrain ; semblables à des pions que quelqu'un, ou plutôt une main extérieure déplace. Leur pensée est extraite et leur degré de liberté dans la réflexion est réduit : leur réflexivité est alors conduite par ceux qui prennent

les décisions. Ces dernières sont prises par leurs « supérieurs », ces protagonistes politiques, qui ne se mélangent jamais aux autres et ne rencontrent jamais les partenaires ou les bénéficiaires. Tout ce qui leur importe ce sont les actions, et surtout les résultats escomptés, peu importe la manière dont elles sont mises en place. Durant les entretiens, toutes les cheffes de projet ont affirmé l'existence d'un problème de temporalité, entre la prise de décision de ces derniers et la mise en place des actions, qui engendre un impact sur l'efficacité attendue. Du fait de leur rang, il serait possible de penser que ces acteurs exercent tellement de responsabilités parallèlement qu'il est assez compliqué pour eux de se pencher sur les actions de la CE. À travers ce groupe pilote, ils représentent une « articulation des mécanismes contemporains d'orientations et de contrôle à distance de l'action publique » (Bordiec, Pinsolle, 2022, p. 3). Ces enjeux de pouvoir engendrent des effets qui modulent les objectifs visés et l'efficacité attendue.

Extrait d'entretien, le 24.04.2023 :

Manon : « Si vraiment tu attends des retours ou une décision ferme, tu n'avances pas au rythme où toi tu voudrais avancer... (...) La temporalité de la CE et les temporalités administratives, de la collectivité ou de la fonction publique, c'est pas les mêmes. Donc si toi tu ne mets pas un coup de fouet, tu peux vite être débordé... {...} Mais tu vois, j'aimerais pouvoir être au contact du politique plus souvent pour que les programmations collent aussi avec le dispositif plus souvent ».

On assiste donc ici à une véritable séparation du pouvoir politique relevant de la troïka, relais de la doxa managérial, et de la gestion opérationnelle, relevant elle de l'administration et confiée à la CPO.

3.2.2. Efficience, efficacité, économie

Le déploiement de la Cité Éducative sur les territoires se fait de manière opérationnelle à travers les projets portés par les partenaires inscrits sur la programmation et discutés en amont par une gouvernance ultra-rapprochée que représente la troïka, le tout sous la coordination du chef de projet opérationnel. Au cours de l'enquête, j'ai pu observer l'essaimage d'un grand nombre de ces actions. Les clubs *CoupePouce* ont été déployés dans les écoles élémentaires de la ville et sont à destination des classes de CP. Chaque soir, durant une heure trente, cinq enfants en difficultés – choisis en amont par le personnel enseignant – travaillent autour d'un enchaînement d'activités ludiques et courtes visant à rendre attractive la lecture. Des visites de ces clubs sont organisées deux fois par an et sont assurées par la CPO. Une grille d'évaluation est transmise avec le kit à destination des écoles. J'ai pu accompagner ma tutrice sur ces visites : pour la majorité des élèves inscrits, nous avons observé une amélioration notable, à tel point que la question s'est posée pour certains élèves de céder leur place à d'autres, plus en difficultés. Certains ont même développé une appétence pour la lecture. Or, étant donné qu'il existe seulement six écoles élémentaires sur la ville, cette action ne touche finalement que trente élèves sur tout le territoire. Néanmoins, il est important de souligner que des résultats ont été clairement observables chez tous les élèves ainsi qu'une nette amélioration dans leurs compétences en lecture et en expression orale et écrite. Lors de la réunion concernant le programme d'action de l'année 2023, des membres de la troïka ont

exprimé leur réticence concernant la pérennité de ces clubs, car selon eux, cela touche trop peu d'élèves. Ils ont occulté les résultats obtenus au profit d'un manque d'efficacité selon eux. La CPO a quand même soutenu l'idée que l'acquisition de la lecture est un savoir fondamental qu'il ne faut pas sous-évaluer et qu'il est nécessaire de travailler dès le début du cycle 2, afin d'éviter d'avoir des lacunes trop ancrées. Ils ont alors répondu protester que le budget alloué par la direction de l'éducation afin de payer les vacataires (qui sont pour la plupart professeurs des écoles) était trop conséquent au vu du nombre d'élèves touchés. Un événement similaire s'est déroulé lors de la réunion de délibération concernant les appels à projets 2023. Des candidats ont répondu à l'axe « un sportif dans mon école », qui avait pour objectif de favoriser la pratique du sport pour les enfants et de créer un lien entre le temps scolaire et extra-scolaire. Un projet répondant largement à ces objectifs n'a pas été retenu car encore une fois, il ne touchait pas assez d'enfants selon le directeur général adjoint « *Si c'est que 12 élèves, ça me gêne un peu !* ».

Ces constatations m'ont renvoyé à l'idéologie des trois E liée à la nouvelle gestion publique et à la mesure de performance : efficacité (il faut toucher un maximum de protagonistes), efficacité (avoir un maximum de résultats) et économie. Dans les situations décrites précédemment concernant les clubs, le rapport efficacité/efficacité/économie n'était pas correct, selon les membres de la troïka ayant une posture politique : le délégué du préfet ainsi que le directeur général adjoint. Ce sont les actions visant le maximum de jeunes, ou plus largement de public passent avant les autres. Or, il est important de souligner que ce n'est pas parce qu'une action cible un public large, qu'elle sera efficace et que des résultats seront obtenus, et vice-versa. Nous ne sommes plus sur des enjeux qualitatifs mais quantitatifs, et des résultats solides sont attendus.

3.2.2.1. Une obligation de résultats.

Nous avons vu dans une partie précédente comment se faisait les choix des partenaires, porteurs de projets. Ces derniers ne sont reconduits que si des résultats solides sont observables. Prenons l'exemple d'un partenariat avec une association accompagnant les jeunes scolarisés en classe de troisième à trouver des stages de qualité dans différents secteurs et ainsi « *ouvrir le champ des possibles* ». Cette action, nommée communément *Jennes en Stage* sur la ville, a été menée pour la deuxième année consécutive en partenariat avec cette association. Tout se déroule sur la plateforme de l'association, qu'ils mettent à disposition de la CPO : le recensement des offres de stage, le nombre de places disponibles, etc. Lors de la réunion de bilan avec les salariés de l'association, les chiffres présentés n'étaient pas ceux escomptés, les objectifs n'ont pas réellement été atteints quantitativement ni qualitativement parlant. Ces derniers ont donc mis fin au partenariat. D'une manière opposée, nous avons rencontré une association bien déployée sur le territoire, au sein même des quartiers dans des locaux communs résidentiels et les collèges. C'est une structure qui travaille en partenariat avec la CE et à qui est accordé un financement. Elle présente

régulièrement des bilans quantitatifs de leurs actions, qui touchent les jeunes et leurs familles également et justifie donc l'utilisation des fonds octroyés. J'ai pu observer que les bilans qualitatifs étaient moindres et je me suis ainsi demandé comment mesurer les effets d'actions éducatives sur des jeunes. Dans le cas de cette association, elle est en place sur le territoire depuis une dizaine d'année, bien avant le déploiement de la CE : les adhérents y sont très engagés et elle a également réussi à entrer directement dans les écoles et collèges, ce qui prouve que des résultats sont observables au-delà du quantitatif. Ainsi, nous pouvons affirmer qu'une obligation de résultat est attendue au travers de ces actions, comme nous le confirme les CPO :

Extrait d'entretien, le 24.04.2023

Ghizlane : Est-ce que tu dirais que ces objectifs que tu dois atteindre, c'est comme une obligation de résultats ?

Manon : « Oui. Parce que ça découle du coup de plus grands objectifs ou voilà quoi. Nous, il y a la programmation à faire ; tu sais qu'avant ton COPIL, il faut que ta programmation soit faite (...). Voilà, t'as un objectif, un moment clé et enfin tu dois faire en sorte d'y arriver. Ils ont des obligations de résultats plus haut, au niveau étatique ».

Extrait d'entretien, le 21.04.2023 :

Amelle : « À chaque action qui est mise en place, on est limitée en attente d'une obligation de résultat... une obligation de résultat oui c'est ça ! »

Les demandes de subventions sont à faire sur la plateforme dématérialisée DAUPHIN, qui centralise ainsi toutes les demandes de dossiers financiers. Les montants alloués aux projets sont actés en amont et ne sont pas modifiables. Lors de l'obtention d'une subvention, cette dernière n'est pas versée intégralement, cela dépendra de la réussite des objectifs fixés et des bilans, qui seront eux aussi à déposer sur la plateforme. C'est seulement une fois l'action terminée et les bilans entrés et vérifiés que le reste de la subvention est versée : on passe d'une obligation de moyens à une réelle obligation de résultat, sur les points financiers et pérenne. La gestion se fait par les résultats fondés sur la réalisation d'objectifs et l'évaluation de performance. Sans ses résultats, les actions ne sont pas reconduites ; on peut ainsi dire qu'une obligation de résultat est attendue sur les actions financées par la CE.

3.2.2.2. Une certaine pression sur les CPO.

Pour atteindre ces résultats, la pression est mise sur les CPO, comme nous l'indique Amelle et Laure :

Extrait d'entretien, le 21.04.2023 :

Amelle : « Je dois rendre des comptes à la troïka... J'ai déjà ressenti de la pression, c'est même constant. Quand ça n'avance pas, ou pas assez, forcément la préfecture, ils ont la pression à cause des financements, donc forcément la pression elle retombe sur moi, il faut que ça avance. »

Extrait d'entretien, le 25.04.2023 :

Laure : Oui, oui c'est sur je ressens de la pression, après je m'en met aussi... Mais c'est vrai qu'on a des comptes à rendre et ça peut devenir très lourd sur nos épaules. Quand il y a trop de choses à faire du

coup je leur dis « Qu'est-ce qu'on ne fait pas ? ». Si à un moment donné, on me demande de rendre plus, bah forcément ça impacte sur autre chose ! Parce que sinon t'en as pas fini, les DGA et les pilotes ils vont toujours te demander des indicateurs supplémentaires. Donc oui, je subis la pression ».

La question peut alors se poser : pourquoi mettre la pression sur les CPO alors qu'elles ne sont ni pilotes ni porteuses de projets ? Elles sont intermédiaires, gestionnaires, mais à aucun moment ne mettent en place des actions. Les CPO, à qui sont confiées des ressources publiques, doivent faire en sorte de remplir leurs missions, qui ne sont que brouillages, comme on peut l'observer ici une nouvelle fois. À travers leur discours, elles utilisent d'ailleurs le champ lexical de la gestion. Elles doivent répondre aux objectifs fixés par l'instance décisionnaire politique, la troïka, qui attendent d'elles beaucoup **trop de choses** pour pouvoir garantir une efficacité maximale. Leur charge mentale et de travail se voient alors amplifier et elles doivent faire face à certaines difficultés.

Extrait d'entretien, le 24.04.2023 :

Manon : « Voilà, j'essaie, j'essaie pour leur faire comprendre que je ne suis pas non plus la conchita du truc. Des fois, on doit être sur tellement de front, que ça devient difficile à tenir. La charge mentale est énorme ».

Dans le dessein de garantir une efficacité maximale, lors des temps d'échanges de pratiques organisés par la préfecture, principal financeur des CE, les CPO se sont penchées sur la création d'un document afin de consolider leurs outils professionnels : le tableau de suivi du plan d'action. L'élaboration de cet outil a été impulsée par le délégué du préfet, présent également. La conception de ce tableau s'est faite entre elles. Cette séance leur a permis d'échanger concernant leurs pratiques quotidiennes et d'accéder peut-être à une pratique commune, afin de faciliter leurs missions. Concevoir ce document leur était indispensable car il leur permet d'avoir une vue d'ensemble sur l'action, de faciliter les bilans et évaluations, étapes clés, d'observer l'avancement des projets, et ainsi de voir l'évolution des actions inscrites sur la programmation au niveau opérationnel et financier. Elles se sont posé la question des catégories à y insérer. En voici quelques exemples : nom de l'action, porteur de projet (réfèrent de l'action), description du projet (pour comprendre les enjeux), objectifs, public cible (nombre, genre, lieux), budget (prévisionnel et réalisé), rétroplanning (avancement), critères d'évaluations.

3.2.3. Effet de la nouvelle gestion publique sur l'accompagnement : l'invisibilité de la stagiaire.

Cette recherche constante de résultats apparents induit des conséquences notables. En effet, tous les efforts sont consacrés au bon déroulé des actions et surtout à la recherche d'efficacité. J'ai observé que ma tutrice était sous pression à chaque mise en place et suivi de projets sur le terrain, elle devait faire en sorte que cela fonctionne, et que des effets notables soient observables. Il y a selon moi ici une certaine contradiction car les CPO n'ont en réalité aucun contrôle sur les actions déployées car elles ne portent

pas de projets, elles les suivent seulement. La plupart du temps, assurer ce suivi sur le terrain s'avère également compliqué car elles manquent de temps. Elles ne peuvent donc pas réellement s'assurer de la qualité des actions mises en place à destination des jeunes.

Extrait d'entretien, le 21.04.2023 :

Amelle : « Oui, alors en fait, c'est les porteurs de projets qui font les bilans, c'est-à-dire que moi, par exemple, en ce moment, il y a des ateliers de philosophie qui ont commencé depuis octobre. Mais moi-même je ne suis jamais allée tu vois pour voir comment ça se passait sur une séance, alors qu'en théorie je devrais être sur le terrain, participer à des séances, aller avec mes élus dans les écoles et voir ce qui se passe. Mais je n'ai pas le temps d'y aller. [...] Après on fait quand même attention tu vois. Il y a des porteurs on les connaît, on sait que ce sont des gratteurs. On sait que voilà, on sait direct que c'est des mythes. Ensuite, il y en a eu... il y en a d'autres on sait qu'ils sont sérieux quand même. Et voilà quoi on a quand même une garantie. On fait quand même attention à qui on prend de base, on ne met pas n'importe qui dans la programmation. Par contre, quand il y a de nouveaux porteurs on va faire attention, je vais quand même me dire il faut que j'aille sur le terrain, que j'aille forcément les rencontrer. »

J'ai pu observer clairement cette quête absolue de résultats durant toute la durée de mon enquête. Ma tutrice était toujours très occupée et surtout très sollicitée par les membres de cet écosystème éducatif local impliqué dans le processus des CE : les partenaires associatifs, services municipaux, membres de la troïka... Elle était véritablement surmenée : cette sursollicitation a eu des conséquences sur ma formation car je rappelle que mon lieu de recherche représentait également mon lieu de professionnalisation. Au commencement, il est nécessaire de préciser que ma tutrice, la CPO, a tenté d'instaurer une routine, un rituel, afin de m'accompagner au mieux, avec des réunions de points chaque mardi.

Très vite, nous nous sommes rendu compte qu'elle n'avait pas réellement le temps, étant dépassée par tous ce qu'il lui revenait de faire. Elle a même fini par clairement exprimer, et à plusieurs reprises, l'impossibilité de m'accompagner en tant que stagiaire à ses collègues et à la directrice générale adjointe. La voyant débordée et noyée sous ses tâches quotidiennes, ils n'ont pas hésité à lui faire la remarque et lui rappeler que j'étais là.

Extrait du journal de bord, le 16.02.2023 :

« Certains me voient comme une assistante « Elle ne t'aide pas ... sur la cité éducative ? » lui demande la personne qui la succède sur le poste de coordinatrice du programme de réussite éducative. On se rend enfin compte que je suis là finalement. C. lui répond que non car si elle devait me montrer comment cela fonctionne cela lui prendrait trop de temps ; apparemment une de ses supérieures hiérarchiques aurait demandé pourquoi je ne l'aidais pas, j'ai l'impression que l'on me voit comme une assistante ? C'est réellement humiliant, leur position est réductrice, on ne me voit pas comme une apprenante, j'ai la forte impression de ne travailler pour rien. La preuve, cela fait une semaine que j'ai préparé les mails à envoyer aux collègues pour avoir leurs avis concernant les appels à projets et elle m'a dit ce matin « je vais écrire et faire les mails pour les collègues ». Elle m'en demande toujours plus mais finalement j'ai la forte impression de travailler pour rien. »

Par la suite, soucieuse d'occuper mon temps, elle a tenté de me confier certaines tâches : elle m'a demandé de créer un livrable de présentation de la CE du territoire, ou encore d'actualiser la page internet de la

CE présente sur le site de la ville, et même d'établir les bilans des actions 2022. Cette répartition des tâches m'a paru absurde étant donné que je ne connaissais pas encore les actions déployées et qu'elle n'avait jamais pris le temps de me les présenter. Concernant les bilans 2022, je me suis posé la question : comment établir le bilan d'une action que je n'ai pas suivie car je n'étais pas présente, et surtout que je ne connais même pas ? Je lui ai fait part de mon questionnement auquel elle m'a répondu « Fais des copier-coller de la fiche action ! ». J'ai fini par comprendre qu'elle cherchait seulement à occuper mon temps car elle n'en avait pas à me consacrer du fait de sa surcharge de travail. Elle avait également du mal à me donner les informations sur ce qui était et devait être fait : j'ai toujours dû insister longuement pour comprendre l'environnement dans lequel j'évoluais car je ne disposais même pas des informations élémentaires. Je me suis questionnée et j'ai pensé « Peut-être pense-t-elle que je connais déjà parfaitement le fonctionnement ? ». Ma tutrice, me voyant demandeuse et volontaire, m'a affirmé avoir du mal à déléguer ses tâches expliquant être « dans le rush en ce moment ».

Extrait journal de bord, le 03.02.2023 :

« Je passe beaucoup de temps à rien faire, comparé aux autres services civiques à la jeunesse. Elle ne me donne pas grand-chose à faire, pourtant en faisant le point le matin, elle m'a énoncé un grand nombre de choses à faire... Je pense qu'elle a du mal à déléguer, elle se justifie en disant « on est dans le rush en ce moment ».

Elle ne disposait pas du temps nécessaire et occupé par le souhait de répondre aux injonctions venant des acteurs politiques. J'ai perçu en elle le souhait d'être irréprochable sur les missions qui lui étaient confiées. Prenons l'exemple des temps de préparation des réunions auxquels j'ai pu participer avec elle. Dans le cadre de la réunion de délibération des appels à projet 2023, ma tutrice de stage m'a demandé d'établir un tableau Excel reprenant tous les appels à projets reçus, en fonction des différents axes, du budget demandé, et de plusieurs autres critères. Elle a également ajouté vouloir un dégradé de couleurs en fonctions des projets les plus pertinents, afin de pouvoir s'y retrouver plus facilement lors de la présentation aux membres de la troïka. Le recensement des informations demandées m'a pris plusieurs demi-journées. Le jour-J, ce tableau n'a pas été présenté ni même évoqué, et je n'ai pas participé à la réunion, que j'avais pourtant préparée longuement avec ma tutrice en amont. J'ai perçu une certaine pression en présence des autres membres de la troïka : elle était très stressée durant ces temps. Mon travail n'a finalement servi à rien, sûrement car elle appréhendait de décevoir ceux qu'elle considère comme ses supérieurs et avec qui elle est censée représenter une équipe : le « groupe pilote », qui oriente et contrôle l'action publique à distance. Elle était sous pression car elle craignait de ne pas répondre aux injonctions du travail. Cela illustre encore une fois à mon sens le souhait d'occuper mon temps pour dissimuler son impossibilité de m'accompagner. Je pensais être en souffrance, mais elle l'était avant moi car elle est elle-même malmenée.

Cette impossibilité de la part de la cheffe de projet de m'accompagner met aussi en exergue le surtravail des CPO du fait de la nouvelle gestion publique. Ces professionnels se voient abondés de multiples tâches

et missions et se retrouvent avec trop de choses auxquelles penser : leur charge mentale ne cesse d'augmenter et ils disposent de moins en moins de d'énergie et de temps. Cette charge de travail importante entraîne des conséquences multiples : les CPO ne restent en moyenne qu'une seule année à leur poste, car il demande énormément d'investissement, de flexibilité et d'adaptabilité, il est donc assez complexe à tenir. Mais les effets ne concernent pas seulement la professionnalité en elle-même, cela va bien au-delà : ils atteignent également et surtout les jeunes, public visé et bénéficiaire des projets financés par la CE.

3.2. Une occultation de l'éducatif au profit du politique

Des résultats concernant les actions mises en place sont notables. Malgré cela, et le fait qu'elles soient choisies et déployés par une majorité des partenaires éducatifs du territoire, il semble que ce soient les souhaits politiques qui passent avant les réels besoins de la jeunesse, mais pourquoi ?

3.3.1. La CE, un label imperceptible

3.3.1.1. Une multiplicité des actions de promotion

Cette recherche de résultats constante a pour objectif de montrer aux bénéficiaires, jeunes et familles, que des choses sont faites à leur destination. Durant l'enquête, j'ai pu observer que les actions de promotion du label sont multiples et très importantes, elles constituent un axe même de leurs missions. À chaque projet mis en place, un des réflexes des CPO est de demander la présence du photographe de la ville, afin de publier par la suite les clichés sur les différents canaux de la ville pour montrer que des projets sont déployés. Par exemple, lors de l'organisation du concours d'éloquence à Terny, il a été convenu avec l'association qui a remporté l'appel à projet d'inclure une captation vidéo des temps de préparation des élèves mais également de leurs prestations finales. Cette vidéo devait être publiée par la suite sur les réseaux sociaux et surtout sur ceux fréquentés, non pas seulement par les parents, mais par les jeunes de la ville également. De même, lors de la cérémonie d'accueil des élèves de troisième en stage, une photographe était présente pour immortaliser des éléments de cette matinée, en présence du maire et des élus. Les photos ont ensuite été publiées sur le site de la ville.

Le nombre de réunions avec le service communication de la collectivité est également important, ma tutrice et moi ayant dû placer une réunion par semaine minimum. Pourtant, une certaine contradiction peut être relevée : dans le budget de la CE à Terny, il n'existe pas de ligne de dépense pour la communication. La CPO ne peut donc pas dépenser son budget en communication qui semble pourtant un empan essentiel. Pour pallier cela, elle utilise le budget du service jeunesse : ainsi, l'argent est plus dépensé en communication qu'il ne bénéficie aux jeunes. Elle constitue donc un axe important dans

leurs tâches, il est nécessaire de mettre en place des choses qui se voient et qui percutent. Prenons l'exemple du concours d'éloquence pour illustrer cela : cet évènement a été organisé en collaboration avec tous les collèges de la ville ainsi qu'avec les acteurs éducatifs et le service jeunesse, qui se sont réunis plusieurs fois lors de réunions. Une question revenait plusieurs fois durant ces temps : « De qui est composé le jury ? ». Cette partie de l'organisation, l'événementiel, a été confié au service jeunesse qui ne répondait jamais directement à la question en la détournant. En parallèle, dans nos bureaux, ils affirmaient « *vouloir faire du bruit* » avec le jury qu'ils avaient pour ambition d'accueillir. La consigne a été donnée à ma tutrice de ne pas révéler les noms de ces membres « prestigieux », avant le jour-j, pour un effet de surprise maximal, et ainsi promouvoir les actions mises en place par la municipalité, que ce soit à travers le service jeunesse ou la CE.

Une réflexion m'est apparue : il est essentiel selon eux de toujours montrer que des choses sont mises en place mais à quoi bon ? Ces actions de promotion ont une visée purement politique car les bénéficiaires n'y sont jamais associés d'une part et il ne faut pas oublier que la CE reste avant tout un label de réussite éducative dont les effets restent difficiles à mesurer sur le court et le moyen terme. C'est un dispositif de financement de projets portés par un véritable écosystème éducatif local, les résultats ne sont pas forcément observables directement. C'est d'ailleurs ce que m'a expliqué Amelle, lors de notre entretien : « *Le retentissement de l'action, forcément, ça va être entendu, ça va être su [...] Ça montre aussi que ça fonctionne et ça montre aussi aux habitants que sous telle politique, ou en tout cas sous telle municipalité ça fonctionne* ».

3.3.1.2. Une méconnaissance du label

Derrière cette multiplicité des actions de promotion se cache en réalité une méconnaissance de ce label de réussite éducative. Les CE, à travers leur déploiement, sont seulement considérés comme financeurs alors qu'elles sont également créatrices de synergies locales. À travers les CPO, elles permettent le pilotage d'actions mais à un niveau autre que celui des bénéficiaires : elles travaillent au contact des porteurs de projets directement. Aussi, la CE est imperceptible pour les bénéficiaires, voire insaisissable et peut être perçue comme un programme politique supplémentaire.

Extrait d'entretien, le 18.04.2023 :

Camille : « Ils prônent plus les actions que le fait qu'elle soit financée en cité éducative ... On demande aussi un peu plus de valoriser les cités éducatives dans leur ensemble. »

Extrait d'entretien, le 21.04.2023 :

Amelle : « Souvent les actions qui sont financées, il n'y a pas le logo. »

Hormis le bureau dédié aux CPO, la CE ne possède pas de locaux propres : de plus, selon les municipalités, ces dernières ne sont pas implantées dans les mêmes services. Certaines sont rattachées à la politique de la ville, d'autres à la direction de la jeunesse, et d'autres encore ne le sont à aucun. La CE ne possède donc pas de service propre ni d'antennes directement sur le territoire, elle est toujours implantée dans des structures fermées, inaccessible au public. En outre, la CPO constitue la seule

ressource humaine de la CE, qui est au contact seulement des porteurs de projets, qui interviennent et intervenaient déjà sur le territoire avant même le déploiement du label. La mise en place d'actions n'est donc pas quelque chose de nouveau, c'est ancré dans la culture des municipalités. Il n'existe aucun acteur représentatif de la CE directement sur le terrain. Il est aisé d'affirmer que là CE est donc un label imperceptible pour ceux qui en bénéficient. Son incidence est invisible car elle est principalement financeuse, et initiatrice de synergie entre les acteurs locaux : à aucun moment les bénéficiaires ne sont impliqués dedans, ils représentent seulement le « public cible ».

De plus, les effets sur le travail éducatif entrepris sont difficilement saisissables. La dynamique de promotion des actions labellisées Cité Éducative s'inscrit dans cette optique-là : étant donné qu'il faut montrer que des actions sont mises en place à travers cette nouvelle politique éducative, qui paraît jusqu'ici imperceptible car dépourvus de locaux et de ressources humaines, il est nécessaire de mettre en œuvre des choses qui se voient.

Je me suis alors questionnée : comment pouvons-nous mettre en place des projets, sans l'avis de ceux qui sont censés en bénéficier ? Comment saisir au mieux leurs besoins si on ne les rencontre pas ? Sont-ils légitime de choisir pour eux ? À quoi bon leur montrer que des choses sont mises en place si finalement ça ne les touche pas ? Pendant quelques temps, j'ai observé ce déploiement d'actions à destination d'un public qui n'en avait pas forcément besoin, sans rien dire. C'est au cours d'une énième réunion que je me suis rendu compte que finalement quelqu'un avait la même pensée que moi. Lors du temps organisé pour la délibération des candidatures des appels à projets 2023, la principale du collège chef de file a pris la parole : « *Si on ne leur donne jamais la parole, on va encore devoir choisir pour eux... et on est à côté de la plaque* ». J'ai eu la sensation qu'enfin on s'apercevait qu'il était nécessaire et même impératif d'intégrer les bénéficiaires dans le choix de la programmation. Ces acteurs, toujours en recherche d'efficacité et d'efficacités à travers le déploiement de projets pourraient, en impliquant ceux qui semblent en avoir besoin, entraîner ces deux composantes à leur maximum. À travers ces paroles, la principale a clairement exprimé la nécessité de faire remonter ce qui émane d'eux et le souhait d'organiser des temps de travail avec ces derniers. Partir d'eux afin de comprendre leurs besoins représente une meilleure entrée pour le déploiement du label. La CE s'étant déployée sur le territoire de Terny depuis un peu plus d'une année, j'ai fini par comprendre que cette réflexion était le fruit d'une remise en question la manière de travailler de la troïka : ils se sont finalement rendu compte que les effets attendus n'étaient pas à la hauteur de leurs attentes, et que ça ne fonctionnait pas réellement sans l'implication du public dans les choix des actions à financer et déployer.

3.3.2. Une absence des bénéficiaires

« Dès le début du processus, en s'appuyant sur les réseaux experts en la matière, il conviendra de veiller à associer systématiquement les parents, les jeunes et les habitants concernés, à travers notamment les associations de parents d'élèves, les autres associations, en particulier celles qui œuvrent au soutien à la parentalité et les conseils citoyens, pour faire de la « cité éducative » une ambition partagée. Il conviendra particulièrement de veiller à la participation des enfants et des jeunes (délégués de classe, conseils de vie lycéenne, conseils de jeunes, consultation, etc.) à l'élaboration de ce projet éducatif. » (vade-mecum des cités éducatives, 2019)

Cette méconnaissance du dispositif dû à son imperceptibilité est accentuée par la non-implication des bénéficiaires, des jeunes et des familles, dans l'essaimage des actions du label. Durant mon enquête, et ce dès les premiers jours, la non-rencontre des jeunes m'a frappée. En effet, au cours des premières semaines, j'ai pu accompagner ma tutrice sur des temps de travail et réunions avec les partenaires, membres actifs de l'écosystème formé. Progressivement, j'ai fini par me rendre à l'évidence que les jeunes n'étaient pas questionnés ni même intégrés dans le choix et la mise en place des projets. Ayant adopté une posture inductive, j'ai alors pensé étudier les relations avec les partenaires associatifs dans le contexte des CE. Finalement, j'ai continué de me questionner quant à cette absence. Je me suis alors tournée vers les textes officiels. La participation des bénéficiaires de manière active dans le processus des CE y est requise : « De participation et d'inclusion des jeunes et des familles dans l'élaboration de la cité éducative : il ne s'agit pas de garantir la finalité de cette participation mais la mise en œuvre d'un processus qui permette de garantir cette participation. En ce sens, les acteurs issus de l'éducation peuvent être des alliées. En tout cas les pistes de solution se trouveront forcément à plusieurs » (SYNTHÈSE CPO VFINAL USB). Il s'agit en réalité de ne plus « faire pour » mais de « faire avec » afin de garantir une efficacité optimale et d'obtenir des résultats solides, car répondant à un besoin repéré. Ils devraient être intégrés dans le choix des thèmes et des projets inscrits dans la programmation, ce qui la rendrait d'autant plus cohérente car les actions sont à leur destination. Et alors née une réflexion, celle du public visé et de sa place, au vu de la finalité des CE et du positionnement des CPO.

3.3.2.1. Une certaine distance

Après avoir étudié les textes officiels, j'ai alors posé la question à ma tutrice de stage concernant les bénéficiaires. Je lui ai demandé si elle les rencontrait souvent, question à laquelle elle m'a répondu par la négative car elle ne disposait pas du temps nécessaire. Elle a nuancé ses propos en ajoutant qu'elle les voyait lors de ses rares visites lors des actions : elle a pris pour exemple le forum des métiers et des formations organisé au mois de mars. J'étais présente, et je peux affirmer que, oui, elle a vu les jeunes que les actions de la CE sont censées viser : mais il est nécessaire de souligner qu'elle n'est pas allée à leur

rencontre. Il y a une différence claire entre les croiser, les voir lors d'une action et aller discuter, prendre contact avec eux. Prenons un autre exemple : ma tutrice m'a demandé au cours du stage d'actualiser la page internet qui reprend et liste toutes les actions déployées par la CE sur le territoire. Pour cela, elle a rédigé une trame à suivre qu'elle m'a transmise (car elle ne m'avait pas présenté les actions en amont et je ne les avais pas observées). En lisant son document, je me suis rendu compte que son paragraphe reprenant les projets mis en place à destination des élèves exclus temporairement stigmatisait ces derniers. Je lui ai donc fait la remarque en lui expliquant que ces élèves étaient déjà catégorisés et qu'un affichage sur le site officiel de la municipalité les stigmatiserait encore plus. Elle m'a alors répondu, d'un ton agacé, qu'ils n'étaient pas exclus pour rien « *S'ils sont virés, ils le méritent ! C'est qu'ils ont fait une bêtise, et ça mérite d'être exclus* ». J'ai fini par exprimer mon désaccord avec son point de vue, en ajoutant que des nuances doivent être faites, qu'il existe de nombreuses variables qui entrent en compte dans une décision d'exclusion, que chaque situation est différente et que surtout ils ne méritent pas d'être stigmatisés publiquement. Cela les exclurait doublement. Il m'a fallu faire preuve d'une certaine force de persuasion car ils constituent un public qu'elle n'a jamais rencontré et ne connaît pas et que je connais et côtoie au quotidien. Cela témoigne bien d'une certaine distance avec ce public, qu'elle est pourtant censée viser par la mise en place de ces actions, mais qu'elle ne connaît pas. Cette sensation d'éloignement a été accentuée avec Laure qui m'a affirmé que son public à elle, en tant que CPO, n'était pas les jeunes mais les porteurs de projets. Selon elle, sa profession se résume à de l'accompagnement de professionnel. Cela témoigne de sa distance avec le public qu'elle est pourtant censée viser.

Extrait d'entretien, le 25.04.2023 :

Laure : « Moi ce qui me fait kiffer, c'est pas de mettre des parcours culturels auprès des enfants... ça, n'importe qui peut le faire ! C'est comment on le fait quoi... [...] Je viens de l'accompagnement de professionnel, c'est aussi mon empreinte. Est-ce que je rencontre souvent mon public tu dis ? Les acteurs...bah tout le temps ! Moi, mon public ce sont les acteurs ! »

Dans ces deux cas, les CPO ne sont pas proches du public et ne cherchent pas à s'en rapprocher, par manque de temps ou d'intérêt. Considèrent-elles que leur public ne soit finalement pas celui ciblé par les CE ? Ont-elles vraiment besoin d'être proches du public pour remplir leurs missions ? Ce sont les CPO qui articulent et portent la CE : elles sont donc les plus à mêmes de connaître les besoins réels des jeunes et familles du territoire. Elles sont à l'intersection entre tous les partenaires qui travaillent en synergie.

La résistance d'une interviewée, qui considère les partenaires qu'elle accompagne comme son public cible, peut être considérée comme un révélateur de la considération des jeunes ciblés par ce label de réussite éducative. Il est important de souligner que cette CPO est la seule possédant le concours d'attaché territoriale. Institutionnellement, elle ne possède pas le même bagage que les autres, elle est déjà formatée. Toutefois, ces partenaires associatifs, éducatifs plus largement sont directement au contact des jeunes et des familles, et pensent eux plus facilement à les intégrer. Lors d'une réunion avec une association effectuant de l'accompagnement d'acteurs et de public dans le domaine de l'éducation, les salariés ont

exprimé le souhait d'organiser un mini-forum par quartier (car ce n'est pas une association du territoire) afin de se présenter dans le cadre de la formation des parents d'élèves élus qu'ils dispenseront. Ce moment constituera pour eux une véritable « *porte d'entrée* » afin de recueillir la parole des parents et avoir leur ressenti afin de « *ne pas faire pour eux mais avec eux* ». Ce temps de mobilisation leur paraissait pour eux essentiel et impératif.

3.3.2.2. Une tentative d'associer l'entière des publics

Selon les autres CPO, aller à la rencontre des jeunes reste quand même important : elles expriment même le souhait d'être plus souvent sur le terrain. Pour les rencontrer, elles profitent des actions mises en place par les partenaires, mais elles n'ont que trop peu de temps pour y participer.

Extrait d'entretien, le 21.04.2023 :

Amelle : « Je ne rencontre pas énormément mon public du coup, parce que je ne vais pas beaucoup sur le terrain. Donc forcément... je ne rencontre pas beaucoup mon public. [...] Je n'ai pas le temps d'aller sur le terrain. C'est ce qui pêche. Mais moi je préfère voir le public, hein, l'administratif, ben moi c'est simple, ça y est. Donc forcément c'est plus intéressant d'aller voir le public, aller voir en place ceux qu'on finance, c'est important de les rencontrer pour mieux pouvoir cibler les besoins après. [...] Je trouve que c'est plus intéressant d'aller voir ce qui se passe en fait, concrètement ».

Malgré cette certaine distance existante vis-à-vis des bénéficiaires, ma tutrice de stage m'a soumis une idée de recherche : comment associer les jeunes et les parents ? Quelle place donner aux parents ? Elle m'a expliqué avoir du mal à associer les jeunes aux temps de réflexion et ne pas savoir comment s'y prendre. Elle m'a également avoué ne pas avoir le réflexe de les intégrer, et de les mettre dans la boucle. Faut-il passer par les instances déjà existantes, à savoir le conseil de la vie collégienne, conseil de la vie lycéenne, conseil des jeunes ? Ces groupes, déjà constitués, peuvent représenter un point de départ pour elle, qu'elle pourra intégrer aux temps Cité Éducative. Toutefois, ces jeunes ne connaissent pas la CE car elle représente un dispositif trop abstrait, comme nous l'avons vu précédemment. Ils ne la perçoivent pas et aperçoivent seulement les résultats mais il est quand même nécessaire de connaître leurs besoins et de les associer sur leurs attentes.

La même question se pose concernant les parents : comment les convier à ces temps ? Faut-il se servir des temps institutionnels pour les décliner sur des temps plus conviviaux ? C'est un véritable « jeu d'équilibre » entre ce que l'on veut faire, ce que l'on peut faire, en fonction de l'objectif : d'après ma tutrice, on ne peut pas toucher tout le monde tout le temps. Pourtant, le public cible de la CE est très large (0-25 ans) : les jeunes peuvent-être définis de diverses manières et renvoyés à différents groupes en fonction de la définition que l'on en fait, comme vu dans la partie une de l'état de la littérature. Alors comment réussir à viser un public aussi large ? Comment et pourquoi favoriser une partie de ces jeunes, définis selon des critères subjectifs, et pas une autre ? Selon des principes d'égalité et d'équité, ils sont censés tous bénéficier de la même aide. Pourtant, j'ai pu observer que dans chaque CE, un public cible

est favorisé, en fonction des orientations de la CE. C'est notamment ce qu'ont affirmé les membres de la troïka opérationnelle de la Terny lors de la réunion de délibération des appels à projets 2023 : d'après le directeur général adjoint, « *Les CP ont tout !* », ce à quoi la principale du collège chef de file a ajouté : « *C'est vrai que notre cité est très accés élémentaire* ». Outre cela, dans quasiment la totalité des CE enquêtés, les lycées sont absents. Les proviseurs ne se présentent pas aux réunions et aux groupes de travail organisés, par manque de temps, et peut être d'intérêt car ils ne sont pas financés par le département comme les collèges, mais par la région. Ils ne bénéficient donc pas du même budget. Ma tutrice m'a expliqué « *J'essaie de les associer dès le début mais ils ne viennent jamais aux temps de travail. Je n'arrive même pas à les avoir par téléphone, on me dit qu'on va me rappeler mais je n'ai jamais de nouvelles...* », les décisions sont alors prises à leur place. Lors de la réunion concernant la répartition des fonds de la cité, c'est la CPO qui a proposé une action en direction des lycées concernant la santé mentale, car aucun représentant ne s'est déplacé. Elle tente quand même de les amener tant bien que mal vers la CE mais ses efforts sont vains. Ce label est très récent ce qui peut également expliquer les difficultés de mobilisation. Il est laborieux de toucher l'entièreté du public ciblé : il existe une multiplicité des définitions de la jeunesse, ce qui ajoute une difficulté supplémentaire. D'après ma tutrice, « *à chaque fois, il y aura forcément une tranche d'âge oubliée* ».

Le label des Cités Éducatives est encore jeune, il n'a été déployé que très récemment. De plus, il n'est pas encore ancré sur les territoires, ni même connu car il n'existe pas d'équipe de développement local directement implanté au sein même des quartiers visés. Les CPO, seule ressource humaine du label, sur lesquels repose l'entièreté du dispositif, ne vont pas à la rencontre des jeunes et des familles, par manque de temps et certaines par choix car elles n'en ressentent pas le besoin. Il est facile de percevoir une certaine distance vis-à-vis du public ciblé qu'elles doivent pourtant accompagner. Cependant, la problématique de l'engagement des jeunes dans le processus de choix et de mise en place d'actions lié au label des Cités Éducatives émerge progressivement car il paraît que les objectifs attendus ne sont finalement que partiellement atteints. L'implication de ces derniers constituerait également une modalité d'accompagnement supplémentaire, qui permettrait une meilleure compréhension de leurs besoins et attentes et donc une meilleure réussite du label.

Conclusion

Les cheffes de projets opérationnelles doivent être et sont sur tous les fronts : à la réflexion, à la mise en place, à la gestion, au pilotage ainsi qu'à l'évaluation des actions mises en place grâce à la CE. Ce cadre peu défini entraîne une certaine confusion dans la réalisation de ces tâches et missions. Il faut souligner qu'elles ne travaillent pas seules, elles sont entourées de la troïka, instance politique et des partenaires éducatifs qu'elles coordonnent, aiguillent, écoutent et conseillent. Elles occupent donc une place particulière car elles sont à l'interface entre deux mondes qu'elles côtoient au quotidien, mais n'appartiennent à aucun. C'est un acteur parallèle, qui dialogue et fait le va et vient entre ces deux mondes, comme si une traduction était nécessaire.

L'imposition progressive de la nouvelle gestion publique se reflète à travers plusieurs axes : tout d'abord, il existe une séparation entre la prise de décision formelle, attribuée aux acteurs politiques et de la mise en place opérationnelle, sur le terrain, attribuée aux acteurs de l'éducation et au CPO. L'objectif est de créer une grande alliance éducative avec les acteurs du territoire. On observe également à travers les actions une quête absolue du résultat, car on ne se concentre plus sur les effets mais sur les résultats observables. De plus, le nombre d'individus touchés doit être le plus grand possible, c'est la recherche d'efficacité. Mais comment réussir à atteindre un public que l'on ne connaît pas ? Dont on ne va jamais à la rencontre ? Les contours flous de ce poste profitent en réalité aux acteurs politiques qui peuvent ajouter encore et encore plus de tâches à ces dernières, relevant notamment de la réussite éducative dans son ensemble, et ainsi économiser du personnel.

Le poste de CPO demande un très fort investissement personnel, même si elle reste dans le fond dans une certaine condition de précarité. De part, la recherche d'efficacité et d'efficacité entraînée par la nouvelle gestion publique, elles n'ont plus le temps ni l'énergie pour bousculer leurs habitudes et tenter d'associer ces jeunes, à qui sont destinés ces projets. Les effets de la NGP sont donc multiples : les CPO ne disposent pas du temps nécessaire pour associer ce public aux choix et à la mise en place des actions, l'essence même du label se dissipe peu à peu.

Des contradictions sont par conséquent notables : le label est imperceptible, et mal connu voire même inconnu du public. Pourtant, des actions de promotion sont établies, elles ne le font donc pas de la bonne manière ? La jeunesse représente en réalité un public mal connu de ces professionnels, qu'ils cherchent à atteindre depuis des décennies -notamment à travers les multiples dispositifs - mais qui ont du mal. Finalement, cherche-t-on vraiment à s'en rapprocher ? Des résultats visibles sont attendus des actions

promues mais ces jeunes bénéficiaires sont occultés, on ne les voit pas. Pourtant, ce sont eux qui vont produire les résultats attendus. La jeunesse représente un public très large, dont les définitions sont multiples. Ne serait-il pas plus ingénieux de cibler une tranche d'âge particulière, pour tenter d'améliorer les pratiques et de les faire participer ? Pourquoi ne pas créer une instance particulière, sous la direction du CPO, afin de mieux coordonner les projets et de réduire les effets de la NGP sur ce public ? Il est difficile de concevoir que les jeunes, visés par ce label, ne sont jamais consultés. Le recueil de leur parole est essentiel afin de trouver et souligner les manquements des anciens dispositifs, et permettre d'améliorer ceux mis en place actuellement, à travers ce label d'excellence de réussite éducative.

Bibliographie

Textes scientifiques

Arborio, A. (2007). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, 90, 26-34.

Arenilla, L., Rolland, M., Roussel, M. & Gossot, B. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Bordas.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>

Baribeau, C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45.

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

Ben Ayed, C. (2017). L'éducation prioritaire interrogée du point de vue de l'égalité juridique et de la politique d'égalité. *Revue française d'administration publique*, 162, 369-383. <https://doi.org/10.3917/rfap.162.0369>

Berthet, J.-M. & Kus, S. (s. d.). *Les métiers « flous » de la coordination dans le champ éducatif* —

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.

Bourgeois, F. (2017). Travailler dans l'éducatif local : un exercice d'équilibriste. *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 66, 27-30. <https://doi.org/10.3917/cdsu.066.0027>

Chappoz, Y. & Pupion, P. (2012). Le New Public Management. *Gestion et management public*, 1(2), 1-3. <https://doi.org/10.3917/gmp.002.0001>

Combessie, J. (2007). *La méthode en sociologie*. La Découverte.

Crépin, C. (2008). La politique temps libre, enfance et jeunesse : un projet national d'évaluation de politiques locales. *Informations sociales*, 150, 150-159. <https://doi.org/10.3917/inso.150.0150>

Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*. Presses Universitaires de Rennes.

De Lavergne, C. (2007). « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative ». *Recherches qualitatives – hors-série-n°3*. Actes du colloque « Bilan et perspectives de la recherche qualitative ». 28-43

- Demazière, D., Lessard, C. & Morrissette, J. (2013). Introduction: Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et sociétés*, 32, 5-20. <https://doi.org/10.3917/es.032.0005>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2017, Juin). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative* (2e éd.). Armand Colin.
- Glasman, D. (2007). "Il n'y a pas que la réussite scolaire !": Le sens du programme de "réussite éducative". *Informations sociales*, 141, 74-85. <https://doi.org/10.3917/inso.141.0074>
- Huet, J., de Pompignan, D. & Batt, J. (2013). Les pionniers de la nouvelle gestion publique. *L'Expansion Management Review*, 149, 113-121. <https://doi.org/10.3917/emr.149.0113>
- INJEP. (2018, mars). *Les politiques publiques en direction des adolescents - INJEP - Audrey Boulin*. <https://injep.fr/publication/les-politiques-publiques-en-direction-des-adolescents/>
- INJEP. (2018, mars). Les politiques publiques en direction des adolescents. *Les fiches Repères*. Repéré sur : <https://injep.fr/publication/les-politiques-publiques-en-direction-des-adolescents/>
- Labadie, F. (2001). L'évolution de la catégorie jeune dans l'action publique depuis vingt-cinq ans. *Recherches et Prévisions*, 65(1), 19-29. <https://doi.org/10.3406/caf.2001.962>
- Larousse. *Jeunesse*. Repéré sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeunesse/44897>
- Longo, M. E. (2016). L'âge éphémère : les définitions de la jeunesse à la lumière du temps. *Revue Jeunes et Société*, 1(1), 5-24. <https://doi.org/10.7202/1076133ar>
- Mauger, G. (1995). Jeunesse : l'âge des classements [Essai de définition sociologique d'un âge de la vie]. *Recherches et Prévisions*, 40(1), 19-36.
- Paul, M. (2010). L'accompagnement : un enjeu sociopolitique pour les territoires et les politiques éducatives ?. *Cahiers de l'action*, 30, 25-33. <https://doi.org/10.3917/cact.030.0025>
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie : L'observation*. La Découverte.
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2018). *Les 100 mots de l'éducation*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.rayou.2018.01>
- Rogers, R. (2001). THIERCÉ (Agnès). – Histoire de l'adolescence (1850-1914).: Paris : Belin, 1999. – 334 p. *Histoire de l'éducation*, 89, 14-14. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.864>
- de Saint Martin, C. (2014). *Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) places(s) dans l'école ? Un empan liminal*. Mémoire de doctrat en sciences de l'éducation. Université de Cergy-Pontoise. <http://www.theses.fr/2014CERG0702/document>

Vulbeau, A. (2017). À l'école de la ville. *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 66, 43-46. <https://doi.org/10.3917/cdsu.066.0043>

Littérature grise

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

Ané, C. (2017, 27 octobre). « La jeunesse débute plus tôt et se termine plus tard qu'avant ». Le Monde.fr. https://www.lemonde.fr/campus/article/2017/10/27/la-jeunesse-debute-plus-tot-et-se-terme-plus-tard-qu-avant_5206969_4401467.html

Sylvain Bordiec, Julie Pinsolle. Le lièvre et les tortues. Notes provisoires sur la figure de chef.fe de projet (cas des Cités éducatives). Inter-Congrès AREF 2021 – Politiques et territoires en éducation et formation : enjeux, débats et perspectives, May 2020, Nancy, France.

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

Dossier de presse « Les Cités éducatives », 2019

Juan, M. (2022, septembre). Séance 1 - L'accompagnement des publics : repères et fondamentaux théoriques [notes de cours]. EC 214 Accompagnement des publics, CY Cergy Paris UNIVERSITÉ - INSPÉ de l'académie de Versailles. //

Juan, M. (2022, septembre). Séance 4 – Accompagner l'engagement citoyen : politisation, travail gratuit, types de contributions [notes de cours]. EC 214 Accompagnement des publics, CY Cergy Paris UNIVERSITÉ - INSPÉ de l'académie de Versailles. //

Loi n° 2014-173 du 21 février 2014 de programmation pour la ville et la cohésion urbaine. Repéré sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028636804>

Loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale. Repéré sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000806166/?isSuggest=true>

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

Observatoire de la Réussite Educative. observatoire-reussite-educative.fr. <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/evolution-des-metiers/les-metiers-flous-de-lacoordination-dans-le-champ-educatif>

Rapport synthétique_ Revues de projet 2020 _cité éducative

Vade-mecum avril 2019 _ Les Cités éducatives