

# Cités éducatives Rapport final

Evaluation des effets des Cités éducatives sur la place des familles dans les coopérations éducatives et, plus largement, sur la place des familles au sein du territoire

— Rédigé par l'Agence Phare

Août 2023

agence**phare**

**AUTEUR·ES :**  
LOU TITLI  
LUCIE ETIENNE  
PAUL NEYBOURGER  
EMMANUEL RIVAT

 **injep**  
INSTITUT NATIONAL DE LA JEUNESSE  
ET DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

# Sommaire

<b>1. SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION</b>	<b>4</b>
<b>2. INTRODUCTION</b>	<b>26</b>
2.1. Le contexte et les objectifs de l'évaluation	27
2.1.1. La reconnaissance et le renforcement de la place des parents dans les coopérations éducatives : un défi pour les Cités éducatives	27
2.1.2. Les axes de questionnement de l'évaluation	30
2.2. Une évaluation qualitative <i>in itinere</i> , conduite dans 5 Cités éducatives	32
2.2.1. La méthodologie en synthèse	32
2.2.2. 1 <sup>ère</sup> vague d'enquête : analyse des approches des Cités par rapport à la place des parents et benchmark national	33
2.2.3. 2 <sup>ème</sup> vague d'enquête : analyse de la mise en œuvre des actions et des effets sur les parents	34
<b>3. LA PLACE DES PARENTS DANS LES CITES : UN ENJEU IMPLICITE, CREUSET DE LECTURES INSTITUTIONNELLES DIFFERENCIÉES</b>	<b>38</b>
3.1. Avant-propos : l'analyse des « approches » de la place des parents, un enjeu de définition	39
3.2. Un consensus autour de l'importance du sujet, sans réelle réflexion partagée	40
3.2.1. Initialement, la construction d'objectifs stratégiques locaux génériques et peu hiérarchisés	40
3.2.2. La coopération avec les parents : un enjeu stratégique affiché par de nombreuses Cités, qui reste un objet implicite	44
3.3. La coexistence d'approches sectorielles divergentes plutôt que l'émergence de logiques transversales	47
3.3.1. Des référentiels d'action publique distincts, qui nourrissent différentes approches des parents	47
3.3.2. Des approches sectorielles susceptibles de dialoguer, mais des conceptions qui restent le plus souvent inchangées	51
3.4. La participation des parents à la gouvernance de la Cité : des initiatives ponctuelles plutôt que des dispositifs suivis	56
3.4.1. Des parents davantage perçus comme destinataires des actions que comme acteurs des Cités	56
3.4.2. Des modalités de participation qui peuvent faire débat entre les pilotes	57
3.4.3. Des initiatives diverses, plus ou moins ambitieuses, pour favoriser l'implication des parents dans les Cités éducatives	61
3.5. Conclusion de partie	64
<b>4. DES ACTIONS VARIÉES A DESTINATION DES FAMILLES, INSCRITES DANS LA CONTINUITÉ OU EN COMPLÉMENT DE L'OFFRE EXISTANTE</b>	<b>65</b>
4.1. Panorama des actions portant sur les relations avec les familles dans les Cités éducatives	66
4.1.1. Les relations avec les familles, une thématique majeure de l'action des Cités éducatives qui se décline en une pluralité de registres	66
4.1.2. Des actions surtout portées par les associations et les communes mais, avec le temps, un renforcement de la place de l'Éducation nationale	69

4.2. Des actions fondées sur des dynamiques partenariales, visant à ajuster ou compléter l’offre préexistante	74
4.2.1. Des logiques partenariales plus marquées après quelques années de fonctionnement des Cités éducatives	74
4.2.2. Un cadre qui favorise l’expérimentation de nouveaux formats et la concrétisation d’actions plus innovantes	78
4.2.3. Des actions globalement mieux dotées, mais des difficultés en termes d’ingénierie de projet	84
4.3. Quels effets des Cités éducatives sur l’offre territoriale à destination des parents ?	88
4.3.1. En synthèse, deux dynamiques majeures rendant compte de l’action des Cités : étoffement de l’offre ou amélioration qualitative	88
4.3.2. Mais un impact limité de ces dynamiques sur les territoires au regard des faibles volumes de publics touchés	90
4.4. Conclusion de partie	91
<b>5. DES DIFFICULTES A INFUSER AU-DELA DES CERCLES INSTITUTIONNELS : DES EFFETS LIMITES A L’ECHELLE DES PROFESSIONNELS ET DES PARENTS</b>	<b>93</b>
5.1 Du côté des professionnels, des effets à géométrie variable sur les pratiques partenariales et marginaux sur les postures professionnelles vis-à-vis des familles	94
5.1.1 Les Cités éducatives : une lisibilité et une appropriation limitées du côté des professionnels	94
5.1.2. Des effets variables en termes de consolidation des relations partenariales	97
5.1.3. Une incidence faible des Cités sur l’évolution des approches et postures professionnelles vis-à-vis des parents	105
5.2. Du côté des parents, des Cités peu identifiées et des effets encore difficilement palpables	109
5.2.1. Un manque d’identification du label Cité éducative par les familles	109
5.2.2. Quatre grandes catégories d’effets visés par les actions à destination des parents	112
5.3. Conclusion de partie	120
<b>6. CONCLUSION</b>	<b>121</b>
<b>7. ANNEXES</b>	<b>126</b>
7.1. Annexe n°1 – Bibliographie	127
7.2. Annexe n°2 – Portraits des 5 Cités éducatives et des actions étudiées	128
7.2.1. Portrait de la Cité éducative de l’Érable	128
7.2.2. Portrait de la Cité éducative du Chêne	132
7.2.3. Portrait de la Cité éducative du Tilleul	135
7.2.4. Portrait de la Cité éducative de l’Aulne	140
7.2.5. Portrait de la Cité éducative du Pin	142

# 1.

# Synthèse de l'évaluation

PARTIE N° 1

# Les approches et apports des Cités éducatives sur la place des familles dans les coopérations éducatives. Synthèse de l'évaluation

Les **Cités éducatives**, mises en place à partir de 2019 dans certains quartiers prioritaires de la politique de la ville, constituent **un label et un programme national, visant à « intensifier » les prises en charges éducatives** des enfants et des jeunes et renforcer leur accompagnement par les acteurs éducatifs<sup>1</sup>. Il ne s'agit pas d'un nouveau dispositif, mais bien d'un « programme national d'appui aux dynamiques locales de coopération éducative »<sup>2</sup>. En incitant les territoires concernés à se doter d'un système de gouvernance inédit, la « troïka » – associant Préfecture, Education nationale et collectivité – et en leur allouant des moyens dédiés<sup>3</sup>, le programme cherche à « fédérer » les acteurs éducatifs des territoires concernés autour d'enjeux identifiés et partagés collectivement. Les attendus de ce programme sont les suivants : mieux coordonner les dispositifs, actions et modes d'intervention existants ; faire émerger ou valoriser des innovations pour répondre aux besoins identifiés.

Attribué au départ à 80 quartiers lors de la première « vague » de labellisation, **le label concerne aujourd'hui 200 territoires à travers la France**. Mis en place initialement pour 3 ans, les Cités éducatives pourraient être prolongées ou généralisées par la suite, en fonction des dynamiques et apports du programme. Dans ce cadre, **un dispositif ambitieux d'évaluation a été mis en place, articulant différents types de démarches**<sup>4</sup>, sous l'égide du Comité national d'orientation et d'évaluation (CNOE). Dans ce contexte de déploiement, le recours à l'évaluation constitue en effet un outil de production de connaissance et d'aide à la décision précieux, permettant de mettre à jour les modalités de mise en œuvre des Cités éducatives et de rendre compte de leur plus-value.

Cette évaluation, commanditée par l'INJEP, visait ainsi à **apprécier la pertinence, l'efficacité et la cohérence des Cités éducatives à l'aune d'une thématique** spécifique : celle de la place faite aux familles dans les Cités éducatives, ces dernières étant présentées dans le programme national comme des « membres à part entière de la communauté éducative ». L'enjeu de ce travail était donc triple :

- D'une part, documenter et analyser la façon dont les Cités éducatives se sont saisies du sujet, les approches qu'elles ont construites quant à la relation avec les familles (problématiques et besoins saillants identifiés, axes stratégiques définis pour guider leur action...) ;
- D'autre part, analyser la façon dont ces approches mobilisées par les Cités se sont déclinées opérationnellement à l'échelle locale (types d'actions mises en place, porteurs de ces actions, objectifs et thématiques traitées, positionnement des actions au regard de l'offre préexistante...) ;
- Enfin, interroger les effets et dynamiques émergentes en lien avec ces actions, du côté des professionnels comme des familles.

Pour répondre à ces objectifs et proposer une compréhension fine des dynamiques de coopération au sein des Cités, ce travail repose sur une méthodologie essentiellement qualitative, menée au sein de cinq Cités

---

<sup>1</sup> Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT), « Vademecum des Cités éducatives », octobre 2020.

<sup>2</sup> <https://www.citeseducatives.fr/le-projet/les-cites-educatives>

<sup>3</sup> L'enveloppe financière moyenne attribuée à chaque Cité éducative s'élève à 1 million d'euros pour 3 années (source : Agence nationale de la cohésion des territoires, *Rapport annuel du Comité national d'orientation et d'évaluation des Cités éducatives - 2020*, s.l.).

<sup>4</sup> Parmi ces initiatives, trois évaluations nationales ont été initiées par l'INJEP, chacune portant sur une dimension particulière du programme : la mise en œuvre et les effets de la continuité éducative ; les parcours d'orientation, d'insertion et de formation pour les 11-25 ans ; la place des parents dans les coopérations éducatives.

éducatives (voir encadré 1). Cette synthèse retrace les principaux enseignements issus de ce travail ; les résultats exhaustifs de l'évaluation sont également consultables (rapport complet de l'évaluation).

### Encadré 1 - La méthodologie de l'évaluation

L'évaluation, menée entre juillet 2021 et octobre 2023, se fonde sur une **méthodologie d'enquête qualitative en continu**. L'étude a été menée dans 5 Cités éducatives de la « première vague » via une logique de comparaison des tendances entre et au sein des différentes Cités.

Au total, **122 entretiens semi-directifs et 12 temps d'observation d'actions** impliquant ou à destination des familles ont été menés. Un travail de **benchmark national** à partir des revues de projet 2020 (n=76) a également été conduit en 2021 pour mettre en perspective statistique les enseignements qualitatifs.

Les entretiens ont été menés à la fois auprès d'**acteurs institutionnels**, pilotes ou partenaires des Cités éducatives (47 entretiens menés au cours des 2 vagues de terrain, en 2021 et 2022), auprès de **porteurs d'actions et de professionnels** (n= 52) issus de différentes structures et champs d'intervention et enfin auprès de **parents** ayant participé à des actions mises en œuvre dans le cadre de la Cité (n=23).

Les temps d'observations ont été menés au cours d'actions impliquant la participation de familles, en représentant une diversité de thématiques, de porteurs d'actions ou d'objectifs (par exemple, ateliers autour du numérique et des pratiques de contrôle parental organisés par un centre social ; cycles d'ateliers collectifs autour de l'alimentation mis en place par des diététiciennes de l'équipe du PRE ; consultations à domicile d'infirmières puéricultrices dans le cadre des 1000 premiers jours de l'enfant proposées par une association; café des parents autour de la gestion des émotions, menés dans une école élémentaire, etc.).

## PARTIE 1 - LES CITES EDUCATIVES PERMETTENT-ELLES LA MISE EN PLACE D'UNE "GRANDE ALLIANCE EDUCATIVE " ?

### *Quelles sont les intentions nationales du programme vis-à-vis de la place des familles ?*

La stratégie nationale des Cités éducatives repose sur deux objectifs globaux. Elle vise d'abord à « intensifier les prises en charge éducatives des enfants et des jeunes, de la naissance à l'insertion professionnelle ». Elle porte également l'objectif de reconnaître et de faire reconnaître les parents **comme « des acteurs éducatifs », au même titre que les autres acteurs engagés auprès des enfants et des jeunes** (services de l'Etat, collectivités, associations), ce qui se traduit par le souhait de les associer à la gouvernance des Cités éducatives. **L'analyse de la stratégie nationale des Cités éducatives montre, en revanche, que la place des parents en tant que bénéficiaires, directs ou indirects, d'actions est plus diffuse et donc moins lisible.** Cette question se décline, suivant différents angles, au sein des 3 pôles d'objectifs nationaux (« conforter le rôle de l'école », « promouvoir la continuité éducative » et « ouvrir le champ des possibles »), mais n'est pas un axe stratégique en tant que tel.

Au-delà de ces objectifs très généraux, **nous constatons que les enjeux de mobilisation et d'inclusion des parents** dans les Cités **ne sont que très peu mentionnés et explicités** dans les documents de cadrage du label<sup>5</sup>. **Le programme ne porte pas réellement de doctrine sur la**

---

<sup>5</sup> Même si ces enjeux ont pu être abordés ensuite dans le cadre des temps d'animation nationale du label (groupes de travail nationaux, site La Grande équipe, webinaires, etc.), l'absence d'éléments précis relatifs à la place des parents au lancement des Cités a participé de ce flou initial. Par ailleurs, la profusion des ressources, documents mis à disposition par l'échelon national a été appréciée par les acteurs des Cités, mais leur consultation effective s'est souvent heurtée au manque de temps disponible à allouer au projet de Cité éducative.

**question**, dans la mesure où il ne préconise ni les objectifs opérationnels, ni les moyens, ni la méthodologie pour associer concrètement les parents aux Cités éducatives et dépasser les freins que peuvent rencontrer les acteurs de terrain sur le sujet. Autrement dit, le programme laisse de larges marges de manœuvres aux territoires pour qu'ils construisent leurs stratégies et définissent la place qu'ils souhaitent donner aux parents, en fonction des besoins exprimés et observés localement.

***Comment les intentions nationales ont-elles été perçues localement, et comment les objectifs stratégiques locaux ont-ils été choisis ?***

L'analyse des approches développées par les acteurs des Cités quant aux familles suppose de faire un bref détour chronologique, en revenant sur les premiers temps de construction des Cités éducatives. L'étape initiale supposait la co-construction par les acteurs des Cités d'un plan stratégique local, opérant une réappropriation des enjeux nationaux à partir d'un diagnostic élaboré localement.

Notre travail de benchmark, mené au niveau national à partir des revues de projet de l'année 2020, montre que **l'implication des parents est bien affichée comme une priorité stratégique par une part significative des Cités**. Près de la moitié d'entre elles<sup>6</sup> font apparaître explicitement les « parents », les « familles » ou la « parentalité » dans l'un des axes stratégiques guidant leur action. Cependant, **l'analyse plus qualitative, à l'échelle des 5 Cités étudiées, de ces objectifs et de leurs conditions de production permet de nuancer ce positionnement affiché**. Les objectifs concernant les familles demeurent peu incarnés et définis stratégiquement : ils sont, en réalité, peu partagés et peu connus par les pilotes des Cités éducatives. Ces objectifs stratégiques ne témoignent pas non plus d'orientations opérationnelles très partagées : ces axes traduisent rarement une identification collective du périmètre des publics et des problématiques à cibler, des modes d'actions ou des thématiques à privilégier. Autrement dit, **le travail de réappropriation et de déclinaison locale s'est avéré, en pratique, limité** : les axes stratégiques des Cités sont restés très génériques, reflet d'un travail limité en termes de partage des enjeux et de priorisation.

Plusieurs facteurs, structurels et plus conjoncturels, viennent éclairer cet état de fait. D'abord, les acteurs ont disposé de très peu de temps, quelques mois, pour élaborer un dossier de candidature. Si des efforts de concertation ont été mis en œuvre dans les Cités étudiées lors de la labellisation, **ces calendriers contraints expliquent que l'élaboration des programmes stratégiques a le plus souvent reposé sur la mobilisation d'un nombre restreint d'acteurs**, généralement issus d'une à deux institutions pilotes, pour tenir les délais prévus. Ensuite, la recherche d'un équilibre entre les acteurs institutionnels et la définition de modalités de gouvernance ont souvent pris le pas sur la réalisation de diagnostics étayés et des discussions « de fond ». Par ailleurs, les acteurs des Cités ont généralement cherché à **maintenir un périmètre large pour la Cité éducative pour répondre à l'impératif de collaboration interinstitutionnelle** : il s'agissait alors pour les pilotes de ne pas trop « durcir » les priorités affichées, afin que chaque institution puisse ensuite jouer sa partition. Enfin, force est de constater que les objectifs stratégiques des Cités, une fois élaborés, n'ont pas ou peu été rediscutés dans les instances des Cités : celles-ci ont adopté et poursuivi un rôle de sélection et de suivi des projets plus qu'un rôle d'orientation stratégique.

Bien qu'elles s'appuient sur de grandes problématiques génériques identifiées sur les territoires, **les axes stratégiques locaux demeurent donc plutôt juxtaposés**. Conséquence de cette dynamique institutionnelle : la **question de la « place des parents » a rarement fait l'objet de réflexions**

---

<sup>6</sup> 32 Cités, soit 42% d'entre elles font mention de l'un de ces 3 termes dans l'un de leurs axes stratégiques locaux, d'après le benchmark national mené en 2021 à partir des revues de projets.

**transversales** et est restée généralement implicite. La question de la place des parents est présentée comme s'intégrant à tous les axes stratégiques de la Cité, de façon indirecte, en fonction des champs et des expertises sectorisés des différents pilotes des Cités.

***Observe-t-on un renforcement, voire un renouvellement des partenariats sur la thématique des relations avec les familles au niveau institutionnel ?***

La plupart des acteurs soulignent que **la grande plus-value des Cités Educatives a été de placer l'Éducation Nationale au cœur d'une coalition partenariale plus large, associant les Préfectures et les communes**. Si des relations partenariales avec l'Éducation nationale préexistaient sur la plupart des territoires, **ces liens restaient le plus souvent circonscrits à des espaces et thématiques bien spécifiques** (principalement, via les Programmes de réussite éducative et les Contrats de villes), dans des instances investies par des professionnels de terrain plutôt que par des acteurs de niveaux hiérarchiques plus élevés.

Dans ce contexte, **les Cités éducatives sont souvent venues offrir de nouveaux espaces de dialogues et d'échanges entre institutions, avec une implication inédite de l'Éducation nationale. Ces instances ont alors pu produire une meilleure interconnaissance entre acteurs institutionnels et une meilleure identification de l'offre de service proposée par chaque institution**. La gouvernance des Cités s'est en revanche rarement traduite par un élargissement des partenariats, au-delà des relations entre communes, Education Nationale, Préfectures et (parfois) associations. En effet, si d'autres institutions que celles composant la troïka ont pu être associées dans les instances de pilotage locales des Cités éducatives (Caf, Conseils départementaux, EPCI, Région, ARS...), leur place effective comme leur implication dans le processus décisionnel sont généralement restées plus secondaires, l'échelle des Cités (échelon du quartier, parfois de plusieurs) s'avérant très resserrée au regard de leur périmètre d'intervention habituel.

Pour autant, **la place occupée par les différents acteurs institutionnels au sein de la troïka et leur niveau d'investissement de la Cité éducative sont susceptibles de varier suivant les configurations locales**. L'examen de l'historique des candidatures au label dans les 5 Cités étudiées montre que la place des différents acteurs institutionnels était initialement plus ou moins affirmée. Dans deux des Cités éducatives étudiées, la volonté de labellisation procède d'une impulsion clairement donnée par les collectivités, qui ont joué un rôle central dans la rédaction du dossier de candidature. Dans les autres cas de figure, les collectivités ont joué un rôle plus tardif : le fléchage du territoire s'est fait « par le haut » (forte incitation à candidater via les Préfectures et/ou les Académies) et le travail de candidature a surtout été initié par les acteurs de l'Éducation nationale, les communes s'en saisissant plus tardivement. Si ces jeux et équilibres institutionnels ont connu des évolutions par la suite, **le pilotage et le système de gouvernance retenu pour l'animation des Cités éducatives** s'est avéré complexe et chronophage à définir et à mettre en œuvre. Ces enjeux ont souvent été au cœur de la première année de fonctionnement des Cités (définition du périmètre du poste et des missions du chef de projet opérationnel (CPO)<sup>7</sup>, composition et définition du rythme de fonctionnement des différentes instances...), et ont peu facilité l'inclusion de nouveaux acteurs.

Enfin, il convient de souligner que **si le renforcement de ces partenariats institutionnels est généralement observable au niveau global, il est plus relatif sur la thématique de la place des familles en particulier**. En effet, l'enjeu du travail avec les parents a rarement fait l'objet de réflexions

---

<sup>7</sup> Le CPO (qui peut être soit « désigné » dans une institution, en contrepartie de la décharge de ses missions habituelles, soit recruté pour l'occasion) est en charge de la coordination opérationnelle de la Cité éducative.



approfondies et transversales entre les principaux pilotes des Cités éducatives. Lorsque des groupes de travail spécifiques ont été dédiés à cette thématique, ces groupes ont été investis de façon variable par les différentes institutions, en fonction de leurs champs d'intervention et de leurs objectifs institutionnels préalables. **Ces logiques de segmentation se sont souvent traduites par l'investissement plus relatif de certaines institutions sur des thématiques leur semblant moins « naturelles »** compte tenu de leurs compétences et modalités de travail habituelles. Ainsi, les groupes de travail thématiques dédiés à la parentalité ou à la petite enfance ont été plus souvent investis par les services municipaux et les associations dans les Cités étudiées, tandis que les acteurs de l'Éducation nationale se sont plus spontanément saisis d'autres types de thématiques (éducation artistique et culturelle, lecture, numérique...).

### ***La Cité éducative permet-elle la constitution d'une « approche transversale » et partagée des thématiques étudiées ?***

L'évaluation permet de constater que les **discours des différents acteurs institutionnels quant à la place des familles sont restés pour partie discordants tout au long du déploiement des Cités**. En effet, leurs discours laissent entrevoir des divergences d'appréhension dans la place à accorder aux familles dans les actions en tant que bénéficiaires ou membres actifs de la communauté éducative. En effet, les différents acteurs des Cités s'inscrivent dans **des approches sectorielles, déterminées par l'ancrage institutionnel et la socialisation professionnelle des acteurs, et qui influencent leurs représentations des parents, de leurs besoins, et la nature de leur modalités d'intervention** :

- Du côté de l'Éducation nationale, la lecture des familles qui prédomine renvoie aux « parents d'élèves ». Leurs objectifs sont avant tout centrés sur la réussite scolaire des élèves, celle-ci passant notamment par l'explicitation des codes et attentes de l'institution scolaire et le fait d'encourager leur implication dans le parcours scolaire des enfants.
- Les collectivités, comme certaines associations, développent quant à elle une lecture centrée sur les familles rencontrant des difficultés (sociales, éducatives, de santé...). Cela peut dès lors se décliner à travers une pluralité de registres d'actions (lutte contre l'isolement, problématique de santé, difficultés de mobilité, accompagnement éducatif, soutien financier, aide administrative...).
- Cette vision est proche de celle des délégués du préfet, qui adoptent une lecture très marquée par un prisme « politique de la ville », avec l'intention de favoriser une offre globale sur le territoire (offre scolaire, accompagnement social, services culturels, sportifs, d'accès aux droits...) en favorisant le décloisonnement dans le champ éducatif.
- Les structures associatives issues de l'éducation populaire, ou parfois certains services municipaux (notamment les services petite enfance) font quant à eux la promotion de la coéducation, dans une perspective globale de renforcement du pouvoir d'agir et de l'autonomie des familles.

Même si des dynamiques de dialogue peuvent émerger, **la tendance majoritaire est plutôt à la segmentation des axes de travail et donc à la coexistence d'approches divergentes**. Deux facteurs expliquent cette tendance : le peu d'échanges au niveau stratégique autour des enjeux et priorités à travailler au sujet des familles, et le manque de transversalité des groupes de travail opérationnels dédié à cette thématique (lorsqu'il en existe). Certains projets d'action peuvent alors être mis en échec, en raison de conceptions trop dissonantes. Dans d'autres cas, une conciliation peut finir par être trouvée, non pas en raison d'une convergence des approches mais en lien avec des concessions menées dans d'autres domaines. Cela a par exemple été le cas dans la Cité du Chêne, où la proposition faite par l'Éducation nationale d'équiper l'ensemble des familles du collège en ordinateurs portables pour lutter contre la fracture numérique a d'abord été accueillie avec beaucoup de circonspection par les acteurs des collectivités (pas une priorité sur le territoire, financements nécessaires trop significatifs...). Finalement, les concessions

opérées par l'Education nationale sur d'autres actions à l'initiative des collectivités ont favorisé la sélection du projet numérique dans le programme d'action de la Cité. Si des logiques de conciliation peuvent donc advenir, elles font figure d'exception plutôt que de norme.

Dans ce contexte, **l'une des conditions du dialogue des approches tient à l'existence d'instances de travail (groupe de travail thématiques) réellement interinstitutionnelles permettant de confronter les points de vue** et de consacrer du temps à leur mise en discussion. Ainsi, dans la Cité du Pin, les groupes de travail thématiques sont investis par l'ensemble des institutions, qui mandatent des représentants pour faire valoir leurs angles de lecture et leurs appréhensions des sujets. La présence d'acteurs ayant un certain niveau hiérarchique y facilite par ailleurs les décisions et arbitrages. *A contrario*, lorsque la logique inverse est repérable (segmentation des axes de travail suivant les thématiques de prédilection de chacun), cela tend plutôt à favoriser une juxtaposition des approches.

#### Encadré 2 – Les modalités d'implication des familles dans les Cités éducatives

- La **représentation de bénéficiaires dans les instances de pilotage des Cités éducatives est assez marginale** : 13% des Cités pour l'instance de pilotage stratégique et 8% des Cités pour l'instance de pilotage opérationnel.
- **Plus de la moitié des Cités éducatives ont déclaré « associer des bénéficiaires » sur l'année, suivant des modalités plurielles** : 72% ont indiqué avoir consulté des familles en amont du projet ; 52% des Cités ont mobilisé des familles dans le portage d'actions ; 38% ont eu recours à d'« autres » modalités d'implication (sollicitations dans le cadre d'enquêtes d'évaluation ; participation à des « temps forts » de la Cité éducative ; groupes de travail...).

#### Quelle place pour les logiques "ascendantes" et "participatives" ?

Si, sur le fond, les approches des Cités éducatives vis-à-vis des parents sont donc restées peu partagées entre les acteurs institutionnels, les entretiens révèlent que **l'importance d'associer les familles à la gouvernance des Cités a été bien mieux identifiée collectivement**. Cette mise à l'agenda de la participation des parents tient largement aux incitations du cadre national, qui enjoint à en faire un axe de travail majeur des Cités. Ainsi, la participation des parents aux instances de la Cité éducative a constitué un sujet de discussions et de réflexions entre les pilotes dans l'ensemble des Cités étudiées. Les données nationales montrent néanmoins que **la participation des parents est restée assez modeste sur le plan de la gouvernance** : la part de Cités ayant associé formellement des familles aux instances de pilotage reste peu élevée. **En revanche**, la contribution des familles aux Cités a pris d'autres formes : elle s'est **avérée plus importante en termes d'implication dans les actions** (encadré 2)<sup>8</sup>.

Qualitativement, **cette implication a pu se décliner suivant différentes modalités**. La plupart ont mis en place une logique de consultation des familles, à différentes étapes : consultation *a priori* des parents (autour de l'intérêt de telle ou telle action au regard des besoins), consultation chemin faisant (retours critiques sur l'action après y avoir participé, dans une logique d'amélioration continue) ou *a posteriori* dans une logique de bilan ou d'évaluation. Plus à la marge, **les parents ont participé plus activement à la mise en œuvre des actions** : dans la Cité du Pin, par exemple, un groupe de parents bénévoles maîtrisant plusieurs langues a été constitué pour faciliter la communication entre les professionnels éducatifs et les

---

<sup>8</sup> Agence Nationale de la Cohésion des territoires, *Rapport synthétique - Revues de projet 2022 des Cités éducatives*, s.l., 2023.

parents allophones du territoire, via des temps d'interprétariat ; dans la Cité du Chêne, un espace parents a été mis en place dans une école du territoire, animé par des mères du quartier volontaires.

En revanche, **les initiatives pour associer les parents aux instances de pilotage des Cités se sont souvent heurtées à des difficultés** : si différentes modalités ont pu être expérimentées par les différentes Cités, elles **ont souvent fini par s'essouffler au fil du temps** (association des parents aux comités techniques, organisation d'instances *ad hoc* pour leur permettre de participer en amont des rendez-vous institutionnels, temps de rencontre en fin de journée pour faciliter des échanges plus informels...). Selon les acteurs, au-delà des freins structurels, « classiques » selon eux en matière de participation (difficultés à mobiliser, horaires inadaptés, manque d'acculturation à l'environnement institutionnel...), d'autres sont plus conjoncturels et propres au cadre de la Cité éducative. L'objet même des Cités est perçu comme **un « objet technique par excellence »** : la participation est alors perçue comme illusoire, comme une injonction irréaliste au regard de la complexité institutionnelle de la gouvernance et de la technicité des échanges.

Enfin, les membres des Cités ont également pu avoir des débats sur les objectifs, le périmètre et les modalités de la participation : **la question centrale de la représentativité des parents et des méthodes à envisager pour constituer un collectif perçu comme « légitime » ont généré des dissensions dans plusieurs Cités**. Les propositions faites par certains pilotes pour constituer un collectif en puisant dans des instances de participation déjà constituées (conseil citoyen, parents d'élèves élus, etc.), se sont souvent heurtées à des arguments d'autres acteurs questionnant la légitimité de leur parole, soit qu'elle soit considérée comme trop « individuelle » et privée, soit qu'elle soit perçue comme trop « située » et peu représentative des habitants du quartier. Pour l'ensemble de ces raisons, les acteurs des Cités ont préféré **adopter des modes d'implication des parents ponctuels, plutôt que des dispositifs plus ambitieux et suivis dans le temps**. Une exception est néanmoins à souligner : dans la Cité du Tilleul, une initiative a été lancée pour constituer un groupe consultatif d'habitants, impliqué dans le choix des actions programmées et certaines instances de pilotage. Ce groupe est animé et accompagné par un directeur de centre social, coutumier des questions de participation habitante.

### **Illustration 1 - Dans la Cité du Tilleul, la constitution d'un groupe consultatif d'habitants impliqué dans le choix des actions**

Le groupe d'habitants de la Cité du Tilleul a été constitué par le centre social, sur demande des pilotes institutionnels, dans le but de créer une instance de participation citoyenne dans la Cité éducative. Ce collectif entend articuler trois formats distincts d'implication des parents dans la Cité : leur association à certains temps de gouvernance (participation à certaines instances institutionnelles) ; leur implication dans la sélection des actions labellisées ; à plus long terme, leur accompagnement pour porter une action par eux-mêmes. Le groupe se compose de 12 mères volontaires habitant le quartier, fréquentant le centre social de longue date pour la plupart. La plupart occupent des postes d'employées, certaines n'ont pas d'activité professionnelle. « Proches » des structures, que ce soit le centre social, les écoles ou les collèges, elle sont particulièrement impliquées dans la scolarité de leurs enfants – la plupart y étant élues déléguées – et dans la vie du quartier.

Depuis la constitution du groupe d'habitants, ces mères ont participé à deux comités de pilotage. Dans le cadre de la programmation des actions pour l'année 2023-2024, elles sont également invitées à participer à un temps de travail autour de la sélection des actions, afin que leur avis puisse être pris en compte par les pilotes lors de la sélection définitive des projets. L'expression de leur point de vue se fait par le biais de pancartes individuelles dotées d'émoticônes, reflétant leur niveau d'appréciation de l'action. Entre chaque vote, les mères échangent entre elles et défendent leurs opinions sur les différentes actions – les thématiques, les modes de mise en œuvre ou encore les contenus servant de critères à leur choix. Certaines actions reconduites sont déjà connues d'une partie des mères, lesquelles fondent alors leur vote sur ce qu'elles en ont observé dans l'établissement scolaire de leur(s) enfant(s). Inédit au sein de la Cité éducative de par son

format, ce temps de travail est apprécié par les mères participantes, satisfaites d'être associées au choix des actions et de voir leur parole prise en compte.

« C'est bien qu'on nous demande notre avis. Au début, y'avait rien de concret, on voyait pas trop à quoi on servait dans la Cité éducative. Au moins, là, on a participé. Et on nous a bien expliqué les différents projets, c'était clair » (Mère, 5 enfants, sans emploi)

« On nous écoute. Les habitants ont beaucoup beaucoup de choses à dire, donc c'est bien qu'on donne notre avis, et que par le biais de réunions comme celles-ci, on puisse dire qu'il manque telle ou telle chose pour le quartier. Pouvoir dire 'tiens, ce projet-là, j'aime pas trop, y'a pas de nécessité' ou au contraire 'ah celui-là, j'aime bien' » (Mère, un enfant, employée)

### ***L'appropriation du programme a-t-elle conduit à la mise en œuvre d'une alliance éducative incluant l'ensemble des acteurs et permettant de faire émerger une approche transversale des thématiques étudiées ?***

Si les Cités Educatives ont donc permis de prolonger des coopérations existantes au niveau institutionnel, et souvent de les renforcer, elles n'ont pas pour autant amené à la construction d'une **approche transversale et partagée, sur la question des parents**. Autrement dit, **il n'existe pas d'approche territoriale de la place des parents dans les Cités** : les approches de chaque institution tendent à rester juxtaposées selon des « lignes de force » préexistantes<sup>9</sup> plutôt qu'à entrer en dialogue et conciliation. Chaque institution tend à se saisir de la Cité pour poursuivre et amplifier son action dans son secteur de politique publique, sans nécessairement interroger les points de frottement, les incohérences ou mettre à jour les complémentarités qui pourraient émaner d'un travail conjoint.

C'est **ce modèle qui semble plutôt prédominer à l'échelle des cinq Cités étudiées**. Avec le temps, ces logiques de segmentation ont même eu tendance à se renforcer, compte tenu du caractère très chronophage d'un copilotage sur l'ensemble des axes de travail. Par ailleurs, **les enjeux de financement tendent à renforcer les logiques de segmentation institutionnelle des axes**. En effet, les moyens significatifs alloués aux Cités éducatives supposent que les acteurs aboutissent à des compromis quant à l'allocation des fonds, chacun ayant tendance à faire valoir ses priorités en termes de politique éducative. Ces moyens peuvent alors alimenter des logiques de concurrence dans la captation de ces financements, en particulier entre villes et Education nationale, dans un contexte global de rationalisation des moyens.

## **PARTIE 2 - LES CITES EDUCATIVES ONT-ELLES ENGENDRE DES EVOLUTIONS AU NIVEAU DE L'OFFRE THEMATIQUE, DU CONTENU ET DU FORMAT DES ACTIONS ?**

### ***Observe-t-on un renforcement, voire un renouvellement des partenariats, sur la thématique des relations avec les familles, au niveau opérationnel ?***

Les actions à destination des familles **sont avant tout portées et mises en œuvre par le secteur associatif et les services des communes** (encadré 3). En revanche, il est assez rare que les Cités mobilisent de nouveaux types d'acteurs dans le montage ou la mise en œuvre des actions déployées sur les relations avec les familles : la tendance a plutôt été celles de la reconnaissance d'acteurs déjà perçus

---

<sup>9</sup> Pour reprendre les termes d'un représentant associatif rencontré en entretien (2021).

comme légitimes sur le territoire par les pilotes, plutôt que l'émergence de nouveaux venus (associations ou structures émergentes, comme les tiers-lieux par exemple).

Le **positionnement central des communes** s'explique par la **pluralité de leurs champs de compétences**, en lien avec les problématiques éducatives, qui les conduit à porter des actions sur une diversité de thématiques, en ciblant les parents comme bénéficiaires directs : offre périscolaire, programme de réussite éducative, offre d'accueil petite enfance, action sociale, prévention sur le plan de la santé, action culturelle, etc. Le **secteur associatif joue également un rôle majeur**. Reconnues pour leur expertise « de terrain », les associations sont perçues par les pilotes comme bien positionnées pour porter des actions s'adressant aux familles, compte tenu de leur ancrage sur le territoire, de leur bonne connaissance du tissu social et de méthodes de travail dénotant un réel savoir-faire dans l'association des familles. Les centres sociaux, quel que soit leur statut – associatif ou municipal – sont également souvent sollicités au regard de leur bonne connaissance et de leurs habitudes de travail auprès des familles du territoire.

Comparativement aux autres acteurs, **le rôle de l'Éducation nationale s'avère beaucoup moins affirmé dans les actions** s'adressant aux familles. Cependant, sur une période de plus 2 ans, l'intérêt pour cette thématique a pu s'accroître avec le temps et se traduire par un renforcement du partenariat avec les collectivités ou les associations. **L'Éducation nationale est alors le plus souvent positionnée comme partenaire, de première ou seconde ligne, dans les initiatives portées par les services municipaux ou le secteur associatif**. L'Éducation nationale peut alors se faire relais dans l'information ou la communication sur les actions déployées, accueillir certaines actions dans l'enceinte de ses établissements ou aller plus loin, via la coopération de ses personnels avec des acteurs issus d'autres univers professionnels (formations communes, intervention de professionnels en contexte scolaire aux côtés des enseignants, participation à des événements dans le quartier, en dehors de l'institution scolaire, etc.). Dans de plus rares cas, l'Éducation nationale peut également être à l'initiative d'actions d'ampleur auprès des parents, à l'instar de l'espace parents mis en place par une école primaire dans la Cité du Chêne, ou bien du projet numérique (équipement et formation), déployé par le collège chef de file de la Cité du Pin. La plupart de ces actions concernent le premier degré : les liens préexistants entre les communes et l'enseignement du premier degré mettent en jeu davantage de points d'articulation possibles.

Par ailleurs, une part significative de ces actions à l'intention des familles **mettent en jeu des dynamiques partenariales : ainsi, 41% de ces actions sont portées simultanément par deux**

**Encadré 3 – Les actions mises en œuvre en 2022 dans les Cités éducatives par type de structure porteuse**

Type de structure porteuse	Actions à destination des familles	Actions, toutes thématiques confondues
Associations	53%	38%
Collectivités	35%	29%
Collèges / EPLE	13%	22%
Établissements publics (GIP, CCAS, Caisse des écoles...)	12%	17%
Autres	13%	7%

Source : Revues de projet 2022 des Cités éducatives labellisées en 2019.

**types d'acteurs**<sup>10</sup>. Cette tendance recouvre des réalités très diverses (partenariat circonscrit à une dimension, comme l'accueil de l'action et du public dans l'enceinte d'une autre structure ; ou actions supposant une articulation beaucoup plus étroite, depuis la co-conception de l'action à la co-intervention de partenaires dans sa mise en œuvre), et certains des partenariats entre associations et collectivités préexistaient avant les Cités. Quoiqu'il en soit, ces actions partenariales dessinent **des dynamiques de rapprochement entre certains des acteurs éducatifs composant les Cités, en particulier du côté des acteurs de l'Education nationale**. Ce mouvement de rapprochement avec les acteurs de l'Education nationale est souvent plus inédit, Néanmoins, **ces dynamiques sont souvent décrites comme encore émergentes et peu consolidées après 3 ans de fonctionnement** : les partenariats restent souvent circonscrits à certaines actions, et ne se traduisent pas nécessairement par des « réflexes » plus systématiques en termes de projets communs.

### ***La Cité éducative a-t-elle eu un effet levier sur la manière d'appréhender la thématique proposée ?***

L'analyse des actions portées par les Cités autour de la relation aux familles montre que, **si les thématiques traitées sont marquées par leur pluralité, elles sont également relativement « classiques » au regard des registres investis habituellement** par les acteurs institutionnels. Au niveau national, **ces actions portant sur le lien aux familles représentent 15% de l'ensemble des actions portées par les Cités** ; il s'agit ainsi du troisième sujet le plus investi par les Cités (après la culture et la citoyenneté). Dans les 5 Cités éducatives étudiées, le nombre moyen d'action sur la relation avec les familles s'élève ainsi à 5, sur un ensemble moyen de 35 actions programmées chaque année par chaque Cité éducative<sup>11</sup>.

Si l'on se penche plus précisément sur les sujets couverts par ces actions, c'est **une logique de diversification des champs d'intervention qui prévaut, plutôt qu'une logique de forte priorisation**<sup>12</sup>. Ces dynamiques ont néanmoins pu pour partie s'infléchir au fil du temps : au moment de leur lancement, les Cités éducatives ont surtout permis, dans un premier temps, de pérenniser et de valoriser des activités existantes ou en cours de création, puis dans un second temps, elles ont pu permettre de les approfondir et de les amplifier autour de thématiques plus spécifiques. **Dans certaines Cités, les acteurs ont ainsi eu tendance à « resserrer » la focale au fil des années autour de quelques sujets phare**, plutôt que de diversifier encore davantage les sujets traités.

Quelques thématiques en particulier semblent par ailleurs avoir été identifiées de façon assez transversale et traitées de façon croissante sur les territoires : c'est notamment le cas du numérique, de la petite enfance, de l'accès aux soins ou encore de la communication avec les familles allophones. Dans le cas des deux premières, la mise à l'agenda au niveau national de sujets proches a pu favoriser le déploiement d'actions d'ampleur, en permettant parfois des co-financements (AP 1000 premiers jours de l'enfant,

---

<sup>10</sup> Les « couples » d'acteurs partenaires les plus répandus sont les suivants : associations et collectivités (17%), associations et autres porteurs (17%), collèges/EPL et collectivités (13%). Source : Revues de projet 2022 des Cités éducatives labellisées en 2019.

<sup>11</sup> Agence Nationale de la Cohésion des territoires, *Rapport synthétique - Revues de projet 2022 des Cités éducatives, op. cit.*

<sup>12</sup> Il peut s'agir à la fois d'actions portant sur le suivi de la scolarité et la facilitation du lien avec l'école (actions d'interprétariat ou de traduction de supports ; formation aux usages du numérique scolaire ; actions passerelles pour faciliter l'entrée à l'école maternelle...), d'actions relatives à des problématiques ou enjeux plus larges, liés à l'environnement des familles (actions de prévention ou d'accompagnement en matière de santé, d'accès aux droits et d'accompagnement administratif, de loisirs ou d'accès à des activités culturelles...) ou encore d'actions visant à les soutenir ou accompagner dans leur fonction parentale (café des parents, lieux d'accueil enfant-parents, atelier de coopération parent-enfant...).

pilotés par les ARS, par exemple). Ainsi, l'acuité particulière donnée à la thématique du numérique avec la crise sanitaire a pu inciter les pilotes à en faire un chantier prioritaire, et à penser les actions envisagées dans un cadre plus large, compte tenu des autres initiatives et dispositifs déployés au niveau national (conseillers numériques, Pass numériques...). De la même manière, l'enjeu de prévention et d'accompagnement des futurs et jeunes parents, dans le cadre des 1000 premiers jours de l'enfant, et les appels à projet associés, ont pu constituer une opportunité de déployer plus amplement les actions initiées (Cité du Tilleul, Cité du Pin).

### **La Cité éducative a-t-elle amplifié l'offre existante à destination des parents ?**

**Les effets des Cités sur l'amplification de l'offre d'actions s'avèrent difficiles à objectiver.** Le volume d'actions à destination des familles, relativement important, laisse penser que l'offre a été mécaniquement étoffée avec le cadre des Cités. Néanmoins, il est difficile de documenter cette question précisément, en l'absence de données précises et consolidées sur les actions ciblant les familles (nombre et types d'actions, financements associés, publics effectifs...) avant l'émergence des Cités. En revanche, il est possible, de façon plus qualitative, de mettre en perspective les actions déployées par rapport à ce qui préexistait pour les familles sur les territoires.

Dans cette perspective, **trois logiques majeures coexistent au regard de leur caractère plus ou moins novateur et de leur positionnement par rapport à l'offre** d'actions existante :

- **La reconduction d'actions**, dans une logique d'extension ou d'amplification de l'offre d'un point de vue territorial (par exemple, avec le lancement d'une activité ou d'un dispositif dans une structure ou une zone du quartier qui n'était précédemment pas couverte) ou à travers une hausse de la fréquence de l'action ou du volume de publics concernés ;
- **L'ajustement d'actions, dans une logique d'expérimentation** (de nouveaux formats, de nouveaux partenariats, etc.), le cadre de la Cité éducative permet alors de renouveler partiellement ces actions, soit en retravaillant « la forme », soit en réorientant « le fond », à travers l'élaboration de nouveaux contenus ;
- **L'impulsion de nouvelles actions**, inédites sur le territoire au sens où elles apportent de **nouvelles réponses à des besoins sociaux jusqu'alors peu ou non satisfaits**. Beaucoup de ces nouvelles actions étaient déjà envisagées ou en projet, la Cité éducative ayant surtout constitué un cadre favorable à leur concrétisation (plutôt que directement été à l'origine de leur conception même).

Si ces différentes logiques coexistent au sein des différentes Cités, **les logiques principales relèvent plutôt de l'expérimentation de nouveaux formats, et (un peu moins fréquemment), de l'impulsion de nouvelles actions**. De ce point de vue, on peut considérer que les Cités ont permis d'amplifier l'offre à destination des parents, en favorisant *a minima* une diversification de l'offre existante.

### **La Cité éducative a-t-elle eu un effet levier au niveau du contenu et du format des actions ?**

Si **de nombreux acteurs ont considéré que le financement de la Cité permettait de pérenniser des actions existantes, de les valoriser ou de les amplifier**, un petit nombre de professionnels ont estimé que le financement de la Cité devait également permettre de tester et renouveler ces formats et ces contenus. Ces logiques d'expérimentation peuvent être de plusieurs ordres :

- **Des changements de formats, en faveur d'actions plus individuelles ou, à l'inverse, plus collectives**. Dans ce cas de figure, la réflexion des acteurs questionne la pertinence du format de l'action au regard des attentes des parents : il peut s'agir de penser des ateliers sous un format plus collectif lorsque le format individuel est jugé peu adapté (trop « intrusif » ou stigmatisant) ou à l'inverse favoriser de l'individuel pour mieux prendre en compte les difficultés rencontrées ;

- Des **formats d’actions plus « ludiques », susceptibles d’être plus attrayants pour les parents, voire plus interactifs ou participatifs**, en empruntant par exemple au registre théâtral (action autour des écrans à partir de scénettes de théâtre forum, spectacle sur le cyberharcèlement dans les Cité de l’Erable, etc.) ;
- Des **actions moins discursives, davantage centrées autour d’activités pratiques et de savoir-faire**, en favorisant des formats mixtes accueillant parents et enfants (comme par exemple des activités autour du dessin ou de jeux construction à partir de briques) ;
- Des **tentatives pour expérimenter de nouvelles façons d’associer les parents dans les actions**, par le déploiement d’outils ou de techniques visant à saisir leurs attentes avant même de construire l’action ou d’en définir le contenu.

Souvent, ces formats ont été testés et ajustés en fonction du niveau de mobilisation et du retour des parents. Ces différents exemples d’ajustements répondent à la **volonté des acteurs des territoires de tester de nouveaux formats**, qui rompent pour partie avec les façons de faire habituelles, **de façon à faciliter la mobilisation des familles sur les actions** (face à un constat généralisé de difficultés à les « attirer »), avec plus ou moins de réussite (cf. partie 3). En revanche, ces initiatives ne s’assortissent pas nécessairement d’une réflexion sur les approches des professionnels et les méthodes de travail à privilégier vis-à-vis des parents (cf. partie 3).

### **Illustration 2 – Des parents acteurs, impliqués en première ligne des actions : le réseau interprètes (Cité du Pin) et l’espace parents à l’école (Cité du Chêne)**

Dans l’ensemble des actions étudiées, deux actions reposent sur une implication directe de parents bénévoles, qui se trouvent en première ligne dans la mise en œuvre de l’action.

La première, déployée dans la Cité du Pin, émane d’un constat et d’un paradoxe simples : d’un côté, de nombreux acteurs éducatifs se trouvent démunis lorsqu’ils souhaitent communiquer avec des familles du territoire ne maîtrisant pas le français ; de l’autre, le territoire et ses habitants se caractérisent par une grande richesse culturelle et une grande diversité langagière. L’idée de constituer un groupe de parents bilingues bénévoles se fait alors jour entre les pilotes : le projet est de « recruter » des parents qui acceptent de se rendre disponible pour venir traduire les échanges entre des acteurs éducatifs du territoire (enseignants, personnel administratif des établissements scolaires) et des parents allophones. Ce groupe, constitué sur la base du bouche-à-oreille, est désormais constitué d’une quinzaine de parents volontaires ; son fonctionnement repose sur le chef de projet opérationnel, qui se charge, de façon « artisanale », de faire le lien entre les demandes des professionnels et les disponibilités des parents bénévoles.

La seconde action, mise en place dans la Cité du Chêne, est quant à elle directement à l’initiative de mères du quartier. Ce groupe de 4 femmes, s’étant connues lorsque leurs enfants étaient à l’école maternelle, réalisaient déjà des projets ensemble et ont été tentées de prolonger l’expérience en proposant la mise en place de projets collectifs (créations, temps conviviaux pour les fêtes ou temps forts dans l’année, etc.) lorsque leurs enfants sont entrés à l’école primaire. Les mères souhaitaient avoir accès à un espace fixe et délimité, tel qu’une salle de classe, en vue de réunir les conditions pratiques pour réaliser des projets collectifs et centraliser tous les échanges informels, qui avaient lieu devant l’école entre parents. Des permanences ont débuté de manière officieuse courant 2021, mais le projet d’Espace parents a officiellement débuté en 2022. Sa gestion et son animation (deux demi-journées par semaine) sont aujourd’hui assurées par ces mères qui, accompagnées par une psychologue scolaire, jouent les intermédiaires entre l’institution et les autres parents d’élèves.

### **Quelles sont les principales forces et à l’inverse marges de progression que vous avez pu observer dans les actions mises en œuvre sur votre thématique ?**

La grande diversité des actions déployées par les Cités éducatives à l’intention des familles ne permet pas de répondre à ce questionnement de façon exhaustive. Pour autant, **deux éléments transversaux font**



**figure d'apports des Cités éducatives**, d'après les acteurs institutionnels et les professionnels rencontrés en entretien.

- Un des apports majeurs associés aux Cités éducatives est d'apporter des **ressources supplémentaires à allouer à des projets naissants ou déjà existants**. Sur le terrain, les fonds fléchés sur la Cité éducative sont mobilisés pour financer des ressources matérielles supplémentaires et mieux outiller les professionnels ou les publics, pour consacrer des moyens humains supplémentaires à de la coordination (financement de postes dédiés) ou des actions (financement d'associations opératrices, de prestataires) ou pour financer des événements<sup>13</sup>.
- Une autre plus-value des Cités est **la meilleure interconnaissance des professionnels, des structures, de leurs offres, l'ouverture des activités à de nouveaux publics, et dans certains cas, la mise en commun de ressources et modes d'actions entre secteurs d'intervention différents**. Ces actions ont alors des effets propres (par rapport à des actions menées par un seul type de structure) : élargissement du public et décloisonnement des structures ; ajustements dans le format de l'action liés aux échanges entre professionnels, qui peuvent faire valoir leurs expériences et expertises propres ; plus rarement, réflexivité des acteurs sur les méthodes et approches à déployer auprès des parents...

A l'inverse, deux limites majeures peuvent être relevées dans les actions étudiées :

- La plupart des actions étudiées sont des actions de courte durée, qui se déroulent sur une unique séance. A l'inverse, les actions « filées » sur plusieurs séances ou plusieurs territoires ou plus structurantes en termes de durée (soit permanentes, soit inscrites dans un temps long) sont peu représentées. Ces temporalités courtes, largement dominantes, induisent de fait des effets plus limités sur les parents participants, que des actions de plus grande ampleur.
- Alors que les ressources apportées par les Cités sont importantes, les moyens humains consacrés à l'ingénierie et à la mise en œuvre opérationnelle des actions sont, paradoxalement, limités. D'une part, les postes de chargés de pilotage opérationnel (CPO) ne permettent pas en pratique d'assurer le pilotage et l'ingénierie des projets sélectionnés<sup>14</sup>. D'autre part, il est assez rare que les acteurs des Cités fassent le choix de financer d'autres postes de coordination thématique, en raison des réticences exprimées par certains acteurs – notamment les Préfectures – autour de l'allocation des ressources des Cités à du financement de poste (dans nos Cités, la seule exception est la Cité du Pin, qui finance plusieurs postes de ce type).

### **Illustration 3 - La Cité éducative des tout-petits : le recrutement de 2 éducatrices de jeunes enfants, effet-levier pour impulser et mettre en place un large éventail d'actions (Cité du Pin)**

Dans la Cité du Pin, l'une des axes prioritaires a été identifié autour de la petite enfance et du travail auprès des enfants de 0 à 6 ans et de leurs parents. Après des discussions (et des désaccords), les pilotes ont finalement opté pour le recrutement d'une éducatrice de jeunes enfants. Cette « coordinatrice de la Cité des tout-petits » est en charge de mener l'ensemble du travail de coordination entre les différents

<sup>13</sup> Il est difficile d'établir avec précision la part des financements Cité éducative allouée aux actions portant sur les relations avec les familles, pour différentes raisons (diversité des organisations et modalités d'exécution financières retenues par les Cités ; hétérogénéité des nomenclatures ne permettant pas toujours d'isoler les actions relatives à cette thématique, etc.). Parmi les actions étudiées pour lesquelles le budget Cité éducative est disponible, celui-ci varie très fortement, de 1 500 € à 50 000 € par action.

<sup>14</sup> Pour rappel, 35 actions sont, en moyenne, financées chaque année dans chaque Cité. Ce volume d'actions conséquent ne permet pas aux CPO d'assurer ce rôle opérationnel, en plus de leurs autres missions.

acteurs, d'animer la réflexion autour des actions à déployer (discutées dans le cadre d'un groupe de travail thématique), d'en impulser la mise en œuvre et en assurer le suivi.

**« Moi je sous-estimais l'effet levier. On se disait on engage une EJE, c'est bien ; finalement ce n'est qu'un poste, mais en fait. En ayant pris le temps, de réfléchir aux besoins, même avec un poste, il y a un effet levier très important... » (Inspectrice Education nationale du premier degré, pilote, Cité du Pin)**

Suite à ce recrutement, de nombreuses actions ont été mises en place ; le poste a d'ailleurs été renforcé par un second recrutement d'EJE, en charge de l'animation des actions (poste pour partie co-financé). Rapidement, plus d'une dizaine d'actions ont été mises en place, plusieurs reposant sur un véritable travail interinstitutionnel et la coopération d'acteurs issus de différents champs : organisation d'un forum pluri-partenarial sur la petite enfance et le soutien à la parentalité (événement d'une journée) ; mise en place d'ateliers parents-enfants (éveil musical, découverte de la nature, baby gym...) dans différentes structures du territoire ; mise en place d'un LAEP itinérant ; mise en place de « cercles de paroles » ouvert aux jeunes parents ; tenue de permanence petite enfance une demi-journée par semaine, sur 4 lieux distincts du quartier (point physique d'accueil et d'information) ; distribution de « valises de naissance » dans le cadre des 1000 premiers jours de l'enfant ; actions passerelles (présence dans les classes le jour de la rentrée à l'école maternelle ; accompagnement individualisé de certaines familles pour lesquelles l'entrée à l'école maternelle est complexe) ; organisation de temps de formations communes et d'analyse de la pratique pour les ATSEM et les enseignants des 7 écoles du territoire ; etc.

En l'absence de moyens humains clairement identifiés, ces limites opérationnelles se traduisent par plusieurs conséquences, que nous observons dans la quasi-totalité des Cités enquêtées : un manque d'« ambition » pour beaucoup d'actions déployées (caractère novateur, dimension interinstitutionnelle, car nécessairement plus chronophages) ; un risque d'essoufflement, voire d'épuisement des professionnels impliqués (lorsqu'ils assurent ces fonctions en parallèle de leurs missions habituelles).

### ***La Cité éducative a-t-elle amélioré l'offre du territoire à destination des parents ?***

En définitive, deux grands types de dynamiques peuvent être relevés :

- **Avec ce foisonnement de thématiques, d'objectifs poursuivis ou de modes d'action, la plupart des Cités éducatives étudiées s'inscrivent dans une dynamique d'étoffement de l'offre** (hausse du nombre d'actions et ajustements de leur formats). Il s'agit ainsi de prolonger et d'amplifier l'existant, sans que les actions développées ne se singularisent fortement par rapport à ce qui existait antérieurement. L'offre des Cités peut alors s'avérer difficilement lisible et parfois manquer de cohérence, en raison du déploiement d'actions hétérogènes.
- **Dans de plus rares cas, certaines Cités s'inscrivent dans une dynamique d'enrichissement de l'offre, avec le déploiement d'actions d'ampleur sur une à deux thématiques identifiées comme prioritaires.** Cette seconde configuration est moins répandue, car associée à l'imbrication de différents facteurs (forte implication de l'ensemble des acteurs institutionnels, transversalité des groupes de travail, priorisation forte des sujets de travail, moyens conséquents associés aux actions...) ; elle permet en revanche d'améliorer qualitativement l'offre territoriale, en complétant utilement les manques de l'action éducative locale.

Si ces deux types de dynamiques donnent à voir les logiques différenciées qui président à l'action des Cités éducatives, il est néanmoins **difficile de conclure à un effet significatif des Cités éducatives en termes plus « quantitatifs » sur les territoires.** Les actions étudiées ne touchent le plus souvent que quelques dizaines de parents sur le territoire. **Les Cités présentent surtout une tendance à la dispersion des actions** en fonction de la pluralité des acteurs qui se mobilisent sur les territoires, **plutôt qu'à la délimitation de sujets prioritaires en réponse aux manques de l'action éducative locale.**

Les actions ont en effet une ampleur limitée dans les quartiers et restent relativement confidentielles. L'incidence des Cités éducatives à l'échelle des territoires reste donc à ce jour très limitée, même si des dynamiques intéressantes peuvent être relevées.

## **PARTIE 3 - LES ACTIONS ONT-ELLES DES EFFETS SUR LES REPRESENTATIONS, LES PARCOURS ET LES PRATIQUES DES PARENTS ET DES PROFESSIONNELS ?**

### ***Dans les actions étudiées, avez-vous identifié des évolutions dans les pratiques des professionnels en matière de partenariat ?***

Dans le nouveau cadre de coopération offert par les Cités éducatives, force est de constater que, après deux années d'évaluation du programme, **les professionnels de terrain connaissent encore peu le fonctionnement institutionnel de la Cité, l'étendue et la diversité des partenariats, et des actions qui relèvent de la Cité, ce qui témoigne de la difficulté de toutes les Cités éducatives à infuser au-delà des cercles institutionnels.** Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette faible appropriation du cadre des Cités par les professionnels « de terrain » : un nombre important d'actions<sup>15</sup> et une relative dispersion des thématiques couvertes ; les initiatives de communication globales sur la Cité timides (voire inexistantes) à destination du « grand public » comme des professionnels ; une gouvernance complexe, à laquelle les professionnels ne sont pas – ou ponctuellement – associés ; des instances de travail opérationnelles trop occasionnelles pour qu'elles ne contribuent à faire naître des relations partenariales significatives.

Malgré ces freins transversaux, **des effets peuvent être prêtés aux Cités en matière de partenariats opérationnels, dans certaines configurations.** Ces effets sont plus ou moins significatifs suivant les niveaux de partenariat considérés :

- Les Cités éducatives peuvent **contribuer à renforcer l'interconnaissance entre professionnels**, au sens d'une meilleure identification mutuelle, par les professionnels, des autres acteurs intervenant dans le champ éducatif sur leur territoire. Cette meilleure interconnaissance s'observe surtout chez les acteurs qui étaient préalablement moins insérés dans le maillage partenarial préexistant (acteurs de l'Education nationale, associations émergentes). Le développement de ces dynamiques d'interconnaissance se joue par ailleurs principalement à l'échelle des actions mises en place, lorsque celles-ci impliquent une diversité de professionnels ou à l'occasion d'événements de grande échelle qui permettent le brassage d'acteurs divers ; autrement dit, cet effet est plus ou moins saillant suivant les Cités éducatives considérées, en fonction de la part d'actions partenariales mises en œuvre.
- Ces dynamiques d'interconnaissance sur le terrain **ne se traduisent pas nécessairement par une coordination plus poussée** entre professionnels, au sens d'un effort global d'articulation des actions dans une volonté de cohérence de l'offre proposée sur le territoire. Les **dynamiques de coordination observées restent en effet ponctuelles et cantonnées à certaines dimensions.** La modalité de coordination qui apparaît la plus fréquente renvoie à l'élargissement des publics ciblés par les actions : pour toucher un public plus large et de donner une nouvelle

---

<sup>15</sup> En moyenne, chaque Cité éducative finance 35 actions différentes dans son programme d'actions annuel (source : Agence Nationale de la Cohésion des territoires, *Rapport synthétique - Revues de projet 2022 des Cités éducatives, op. cit.*)

ampleur à l'action, on observe des pratiques d'orientation mutuelle des publics entre professionnels. L'Éducation Nationale est ainsi souvent repérée par les acteurs associatifs ou les équipes municipales comme une porte d'entrée vers un public plus large. En dehors de ces configurations, les dynamiques de coordination restent limitées et se heurtent au manque de visibilité globale des actions mises en place sur les territoires dans le cadre des Cités éducatives, et au manque d'outillage de ces rapports partenariaux entre professionnels.

- Enfin, les dynamiques de coopération, entendues comme des pratiques de collaboration des professionnels dans la mise en œuvre - voire l'élaboration - des actions, apparaissent marginales au sein des Cités étudiées. En effet, **les actions nées de la coopération entre des acteurs de terrain issus de plusieurs structures et impliquant la co-intervention de ces acteurs font figure d'exceptions à l'échelle de notre terrain d'enquête.** Ces actions étant largement plus chronophages et complexes à mettre en place, elles supposent des moyens humains significatifs dédiés à des temps de coordination.

Finalement, si les Cités peuvent avoir une incidence sur les liens partenariaux des professionnels des territoires en termes d'interconnaissance, plus rarement en termes de coordination et de co-construction de nouvelles actions, ces effets ne sont pas généralisés, d'une part car ils sont dépendants des configurations locales et d'autre part car, même sur les territoires où ils sont repérables, ils ne concernent pas l'ensemble des professionnels mais seule une partie d'entre eux.

***Dans les actions étudiées, avez-vous identifié des évolutions dans les représentations et les pratiques des professionnels vis-à-vis des familles ?***

Au-delà des effets en termes de partenariat, l'une des questions de l'évaluation portait précisément sur l'évolution des postures professionnelles : dans quelle mesure les Cités éducatives, en favorisant les coopérations et la coexistence de différents types d'approches professionnelles, peuvent-elles favoriser l'acculturation à de nouvelles perspectives éducatives, voire faire évoluer certaines pratiques (en faveur notamment d'approches moins descendantes, plus horizontales, valorisant davantage les expériences et les ressources des parents) ? Si cette évaluation ne permet de pas de répondre de façon exhaustive à cette question, les éléments qualitatifs recueillis tendent à montrer que **l'évolution des approches des professionnels reste pour l'heure très marginale, et que les Cités éducatives n'ont pas favorisé l'émergence de réflexions à ce sujet** : il s'agit plutôt d'une **question qui est restée largement impensée**, à l'échelle des acteurs institutionnels comme des professionnels, en dehors de quelques exceptions.

Ce constat peut sembler surprenant, dans la mesure où **les Cités éducatives constituent pourtant un espace propice à l'expérimentation dans les approches et les pratiques** déployées auprès des parents. En offrant un cadre de financement relativement ouvert, ne subordonnant pas les actions à des obligations immédiates de résultats, **le label laisse en effet aux professionnels des marges de manœuvre importantes dans la définition de leurs registres d'action.** Ainsi, des acteurs qui avaient déjà engagé des réflexions quant à leurs propres pratiques et approches peuvent être amenés à tester de nouvelles façons de faire dans le cadre de projets financés par les Cités. Mais ce type d'initiative reste très circonscrit en raison de la taille et de la durée des actions : le nombre important de petites actions ponctuelles, et **le faible nombre d'actions partenariales de grande ampleur, impliquant de réelles coopérations entre professionnels et une ingénierie poussée, explique que ces réflexions n'excèdent généralement pas le cadre dans lequel elles ont été initiées.** Autrement dit, peu d'acteurs et de professionnels engagent des réflexions sur leurs postures et les pratiques à faire évoluer, en dehors de ceux qui étaient déjà sensibilisés à ces questions.

Dans certains cas, toutefois, des Cités ont mis en place ou envisagent de mettre en place des actions de formations interprofessionnelles pour rassembler, faire se rencontrer et faire monter en compétences des professionnels de plusieurs champs d'intervention (enseignants de l'Éducation Nationale, professionnels des communes et des associations) sur des thématiques transversales aussi diverses que la gestion des émotions, l'accès des parents au numérique, l'interculturalité. Au bout des trois années d'expérimentation, ces initiatives demeurent rares ou encore au stade d'idée portée par l'un des acteurs institutionnels. Plusieurs facteurs sont évoqués pour expliquer la difficulté d'aboutir à ce type de format : le défi d'harmoniser les objectifs de ce type de formation, de clarifier les apports pluriprofessionnels, et le coût même de ce type de projet.

**En définitive, l'entrée dans la Cité éducative n'impulse donc pas de dynamiques de transformation des registres d'action** : les pratiques professionnelles déployées par les professionnels auprès des parents restent avant tout façonnées par leur type de formation initiale, leurs expériences antérieures ainsi que par la culture professionnelle à l'œuvre au sein de leur structure.

***Dans les actions que vous avez pu observer, quelles sont les conditions les plus favorables aux évolutions de pratiques professionnelles ? Et les leviers de progression ?***

Les effets peu systématiques des Cités éducatives sur les pratiques partenariales des professionnels tiennent à différents types de facteurs, amplement liés aux choix d'organisation et de fonctionnement des Cités et aux initiatives déployées en termes de communication globale sur la Cité. **Ainsi, différentes conditions doivent être réunies pour favoriser une évolution des pratiques partenariales des professionnels :**

- **La communication globale sur la Cité et sur ses réalisations** (programme d'actions global, lieu et calendrier de déroulement, interlocuteurs ressources, public ciblé...) constitue, très simplement, un premier prérequis pour que les Cités gagnent en visibilité auprès des acteurs de terrain. Cette meilleure visibilité constitue en effet un préalable à toute dynamique de coordination ; or, en dehors de quelques initiatives circonscrites (diffusion d'un livret de description des actions programmées chaque année, à l'ensemble des structures du territoire, dans la Cité du Tilleul), les Cités n'ont pas impulsé de communication commune, harmonisée et formalisée sur les territoires étudiés, en usant de formats aisément accessibles et partageables<sup>16</sup>.
- **Le recours à des outils et supports facilitant l'identification mutuelle et la mise en réseau des professionnels** (cartographies d'acteurs, par exemple) apparaît comme l'une des conditions nécessaires à la pérennisation des dynamiques d'interconnaissance et de coordination émergentes dans les Cités. A défaut, ces dynamiques risquent de rester trop fragiles et de s'essouffler rapidement.
- **L'organisation régulière d'instances de travail opérationnelles** et/ou temps d'échange entre professionnels de terrain, **aux finalités bien définies et permettant des échanges construits et réguliers entre professionnels** (travail autour des modalités d'opérationnalisations d'actions concrètes, par exemple) constitue un troisième levier de facilitation des dynamiques

---

<sup>16</sup> Ces difficultés pour s'accorder sur une communication commune peuvent tenir à différents facteurs : difficultés à mettre en place une communication pédagogique sur un objet perçu comme complexe ; manque de vision globale sur les actions de la Cité éducative en cas de forte segmentation des axes de travail entre différentes institutions ; manque de temps de coordination globale pour assurer des fonctions « support »...

d'interconnaissance, de coordination ou de coopération entre acteurs de terrain, à partir du travail commun sur des actions concrètes.

- **La mise à disposition de moyens humains dédiés à la coordination** d'actions interinstitutionnelles (au-delà du seul poste de CPO) fait enfin figure de levier majeur pour favoriser coordination et coopération entre professionnels : en l'absence d'identification de professionnels dédiés (au moins partiellement) à ces questions, les difficultés et freins émergent avec le travail partenarial (différences et dissonances en termes d'approches, de méthodes de travail, de logiques de financement, etc.) constituent autant d'obstacles à la concrétisation des actions et de pratiques de coopération effectives.

Les facteurs susceptibles de favoriser une évolution des approches éducatives et des postures professionnelles des acteurs de terrain sont sensiblement analogues : la mise en place d'instances de travail partagé et, plus encore, l'identification de moyens humains dédiés à la coordination et à la coopération constituent des prérequis majeurs à l'instauration d'une dynamique de réflexion sur les méthodes de travail et postures professionnelles à privilégier dans le travail auprès des parents.

***Dans le cadre des actions que vous avez pu observer, peut-on mesurer des effets sur les parcours, les représentations et les pratiques des parents ?***

**La question des effets que peuvent avoir les Cités éducatives sur les familles**, leurs pratiques, leurs parcours ou leurs représentations **s'avère**, pour l'heure, **complexe à traiter**. **Le label Cité éducative demeure à ce jour peu visible et peu lisible sur les territoires : il est très peu identifié par les familles**, car les acteurs privilégient une information ciblée sur les actions labellisées plutôt qu'une communication à grande échelle sur le projet Cité. Par ailleurs, l'objectivation des effets des actions des Cités ne peut être saisie finement et la montée en généralité s'avère délicate : parce que l'ampleur des actions sur les territoires reste faible, parce que les effets produits sont aussi dispersés que la variété des thématiques traités, ou encore parce que les finalités des Cités éducatives sur les familles renvoient à des processus multidimensionnels et de long cours...

S'il n'est donc pas possible de démontrer des effets globaux des Cités éducatives sur les familles, **l'analyse des documents à l'échelle des actions, nos entretiens avec les professionnels, nos entretiens avec les parents, et nos observations d'activité sur le terrain, permettent de recenser quatre effets principaux, recherchés par les Cités éducatives par rapport aux parents :**

- Les Cités peuvent d'abord chercher à contribuer à la **réassurance, à l'outillage et au renforcement des compétences parentales**, principalement à travers des actions de soutien à la parentalité. Les actions concernées cherchent à mieux outiller et étayer les parents dans leurs interrogations au quotidien, à les amener à trouver leurs propres réponses aux enjeux éducatifs auxquels ils font face, en favorisant les échanges et partages d'expérience entre eux. C'est notamment le cas **des actions de soutien à la parentalité**, à travers des formats comme les cafés des parents, ou encore les actions proposant des ateliers autour de certaines thématiques (nutrition, écrans, etc.) et laissant une large part aux échanges entre les familles. Ces actions sont le plus souvent portées par le secteur associatif.

#### **Illustration 4 - Des cafés des parents en vue d'améliorer les compétences parentales dans la gestion des émotions des enfants (Cité de l'Aulne)**

Une professionnelle d'une association d'éducation populaire intervient dans plusieurs écoles de la Cité de l'Aulne pour proposer des interventions portant sur la compréhension et la gestion des émotions des enfants. Deux de ces temps ont pu être observés : 10 parents étaient présents lors du premier café des parents ; 7 parents l'étaient lors de la seconde intervention. Dans les deux cas, la séance se structurait autour de 3 temps successifs. La professionnelle introduit d'abord le sujet sous un prisme théorique, tout en incarnant son propos à partir d'exemples fondés sur sa propre expérience en tant que mère. Elle propose ensuite aux parents de visionner 4 courtes présentations vidéo portant sur différents aspects de la parentalité. Dans un troisième temps, elle cherche à lancer une discussion collective et se propose de répondre aux questions des parents participants.

Par son approche, elle veille à ne pas culpabiliser les parents quant aux « bonnes façons » d'être et de faire. Elle insiste sur la difficulté à parvenir à maîtriser systématiquement ses réactions devant des enfants en crise, tout en expliquant que les comportements des enfants sont rationnels et suivent des logiques que les parents peuvent essayer de saisir. Au gré de son intervention, elle aborde des sujets précis (comme la colère), des situations concrètes (par exemple, pourquoi notre enfant nous tape et comment y réagir) et propose des solutions pratiques (comme apprendre à son enfant à exprimer ses émotions à travers des gestes non-violents). Enfin, la professionnelle fait le choix de se livrer et d'aborder ses propres expériences et difficultés liées à la parentalité, réduisant ainsi l'asymétrie avec les parents présents en échangeant à partir d'expériences communes. Le format de l'action est apprécié par les parents participants : ils expliquent en retirer des éléments de compréhension générale vis-à-vis des comportements infantiles qui peuvent s'avérer très utiles pour leur quotidien. L'action permet également de découvrir et d'apprendre de nouvelles stratégies parentales qu'ils peuvent directement appliquer auprès de leurs enfants, comme la diversion.

**« J'ai retenu le fait qu'il ne faut pas être trop dur avec ses enfants parce que tout n'est pas fini dans leur tête. [...] Ca explique certaines choses et ça aide beaucoup en fait, parce que nous on croit qu'ils sont comme nous, adultes, mais voilà ça m'a fait comprendre qu'il faut que je sois un peu plus souple. (...) « Quand ils sont en colère, j'ai appris qu'il fallait détourner leur attention sur autre chose, plutôt que de se focaliser sur leur colère [...] On n'y pense pas, parce qu'on est énervé donc on reste sur ça. Mais, en plus, l'esprit de l'enfant il va très vite ailleurs. » (Mère, 37 ans, un enfant, sans activité professionnelle, Cité de l'Aulne)**

En revanche, si l'action est censée favoriser les discussions et partages entre les parents d'élèves, les interactions entre parents sont restées assez rares dans l'ensemble, ceux-ci étant plus à l'aise lorsqu'il s'agit de s'adresser directement à la porteuse d'actions que de discuter entre eux.

- Les actions proposées peuvent également chercher, par le biais d'actions de coopération, à **renforcer les liens parent-enfant en travaillant sur les capacités de dialogue et d'écoute** des parents. Ce second type d'actions vise généralement à renforcer les temps et expériences de partage et d'échange entre parents et enfants, tout en promouvant des normes d'éducation bienveillantes. Il s'agit aussi de favoriser l'évolution du regard parental sur les enfants, à travers une valorisation des savoir-faire et compétences de ces derniers. Ces actions, davantage **orientées autour d'activités manuelles et de savoir-faire** que la première catégorie, peuvent être portées par différents types d'acteurs, en particulier le secteur associatif et les collectivités (notamment, dans certains cas, à travers le PRE).
- Le troisième grand type d'effet recherché par les actions déployées dans les Cités porte sur le **renforcement de l'information et de la visibilité des ressources** proposées aux familles sur le territoire, ainsi qu'à une amélioration de l'accès aux droits. Ce type d'effet peut être **directement recherché par certaines actions** (par exemple, forum consacré à la petite enfance dans la Cité du Pin), ou **l'être de façon plus indirecte, comme un objectif plus secondaire** – en proposant par exemple une action dans la structure d'un partenaire, afin que le public

participant identifie et perçoit différemment le lieu en question. Il peut enfin l'être par le biais de l'organisation même de la Cité éducative – constitution d'un réseau de professionnels et d'un meilleur maillage partenarial.

- Enfin, les acteurs des Cités visent à  **rapprocher les parents des institutions locales**  (en particulier de l'institution scolaire). Certaines actions poursuivent directement ces objectifs, de manière claire et explicite : il s'agit principalement  **des actions de « médiation » entre les parents et les acteurs de l'institution scolaire** , visant à améliorer la relation des parents avec le corps enseignant et, plus largement, avec tous les professionnels des établissements. Ces actions de médiation sont pour la plupart réalisées par  **des acteurs extérieurs à l'environnement scolaire**  (bénévoles, professionnels de structures comme les centres sociaux, personnes dont les postes ont été directement créés et financés dans le cadre du label).

Pour l'essentiel,  **ces effets poursuivis par les Cités s'avèrent relativement « classiques » si on les met en perspective avec d'autres actions et dispositifs habituellement mis en œuvre dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville** . Néanmoins,  **les actions des deux derniers registres**  (amélioration de l'information sur l'offre existante et facilitation des liens entre les familles et les institutions)  **sont plus spécifiques au cadre des Cités** , dans le sens où leur bonne mise en œuvre s'appuie davantage sur des caractéristiques propres au label (mise en réseau des acteurs, actions interinstitutionnelles, implication des parents dans la mise en œuvre de certaines actions...).

### **Des effets sont-ils observables sur les différents types d'usagers et selon quelles conditions ?**

Cette évaluation démontre finalement que, pour l'heure,  **les Cités éducatives ont pu permettre d'engager des dynamiques intéressantes au niveau institutionnel, mais que celles-ci ont encore des difficultés à infuser plus largement, sur le terrain** . Les effets attribuables aux Cités éducatives du côté des professionnels sont loin d'être généralisés, et restent dépendants de certains choix opérés, en matière d'organisation et de fonctionnement des Cités éducatives. Lorsque les efforts de communication globale sur le label et ses réalisations ne sont pas suffisants, que les instances de travail impliquant des professionnels restent trop occasionnelles, ou encore que les actions partenariales sont rares, les effets des Cités sur les dynamiques partenariales restent peu palpables. Globalement, elles peuvent contribuer à consolider certaines pratiques partenariales (meilleure interconnaissance, coordination renforcée), mais ont rarement une incidence plus substantielle (pratiques de coopération, évolution des pratiques et des approches professionnelles). Du côté des familles, les effets des Cités éducatives sont encore difficiles à établir de façon fine, en raison à la fois des faibles volumes de parents touchés, de la variabilité des impacts suivant les types d'actions considérées et leurs modalités de mise en œuvre, ou encore du caractère processuel et multidimensionnel des effets recherchés par les actions.

## **Conclusion générale**

Cette évaluation, commanditée par l'INJEP, visait ainsi à  **apprécier le programme des Cités éducatives à l'aune d'une thématique**  spécifique : celle de  **la place faite aux familles dans les Cités éducatives** . Ce travail permet de tirer deux enseignements clés pour le lancement et la conduite de ce type de programme, qui vise à donner les moyens aux acteurs dans les territoires de co-construire des actions au croisement de plusieurs politiques publiques et secteurs d'intervention.

Premier enseignement de cette évaluation, le programme des Cités éducatives s'est appuyé sur des objectifs nationaux très génériques et un périmètre très vaste, et  **cette souplesse des objectifs constitue un atout** , car elle peut amener les acteurs locaux à expérimenter des actions et/ou des modes



de coopération inédits. Cette approche permet ainsi de rompre avec une logique trop descendante - qui prendrait trop peu en compte la diversité des besoins de territoire - ou une logique trop unilatérale - la désignation d'un seul chef de file ou pilote institutionnel permettant d'impulser une orientation claire, mais sans implication forte des partenaires. Néanmoins, **face à ce cadre « flou », et en l'absence de doctrine nationale forte ou de pilote désigné, les acteurs mobilisés dans les territoires ont eu tendance à reproduire et à juxtaposer leurs approches institutionnelles** au sein des Cités, sans prioriser les besoins à couvrir, les actions à déployer et donc l'usage des moyens. Ce périmètre très large des Cités n'a ainsi pas favorisé la coopération et l'innovation : il importe que le niveau national incite les acteurs locaux à davantage prioriser - sélection d'une ou deux problématiques locales, par exemple - afin de concentrer les objectifs, les moyens et les efforts des partenaires, et de renforcer l'effet systémique de ces coopérations.

Deuxième enseignement de cette évaluation, **le programme des Cités éducatives n'a pas proposé un accompagnement et une ingénierie suffisante**, permettant aux acteurs territoriaux de dépasser leurs différences d'appréciation des besoins et des solutions identifiées. Le partage de bonnes pratiques au niveau national peut inspirer les acteurs de terrain, mais n'interroge pas suffisamment la question de la reproductibilité des schémas, des expériences et des pratiques. Un tel accompagnement aurait notamment été pertinent sur, *a minima*, quatre grands volets : l'analyse des besoins et la concertation des parties prenantes ; la construction et l'animation des instances de gouvernance ; les critères et modalités de sélection des actions ; la participation des familles. Par ailleurs, **le fléchage des moyens sur des postes de coordination (autre que les CPO), au-delà du seul financement d'actions, constitue un levier important** pour que les Cités développent des capacités et une ingénierie locale qui renforce les synergies partenariales. En résumé, la liberté stratégique donnée aux acteurs des Cités constitue ici une réelle plus-value. Cependant, demander aux acteurs des territoires de s'organiser avec davantage de moyens financiers sans une ingénierie de programme suffisante tend à se traduire par une logique de *statu-quo*, plutôt que d'innovation et de coopération.

Cette évaluation sur la place des parents dans les Cités éducatives permet donc d'affirmer que les Cités ont joué un rôle important pour **pérenniser, valoriser et amplifier, des actions qui prolongent et permettent d'ajuster qualitativement l'offre existante**, mais jouent de façon bien plus marginale sur la réponse à de nouveaux besoins, jusque-là peu pris en compte et traités par les politiques publiques locales. Les pilotes - en particulier les collectivités et l'Education Nationale - se sont *de facto* partagés les ressources allouées, sans toujours parvenir à limiter la dispersion des activités et le sentiment d'un saupoudrage des moyens sur le territoire, ce qui limite l'effet levier d'un tel programme sur la résolution des problématiques socioéducatives les plus aigües.

# 2.

## Introduction

Cette partie introductive resitue le contexte et les finalités de cette évaluation des Cités éducatives sur la thématique des relations avec les familles. Commandité par l'INJEP, ce travail a vocation à nourrir l'évaluation nationale du programme, aux côtés d'autres analyses thématiques<sup>17</sup> (2.1). Pour investiguer ces différentes dimensions, une méthodologie qualitative *in itinere* a été déployée dans 5 Cités éducatives entre septembre 2021 et août 2023 (2.2).

---

<sup>17</sup> Les deux autres thématiques retenues pour les évaluations nationales commanditées par l'INJEP sont la continuité éducative et les parcours d'orientation, de formation et d'insertion pour les 11-25 ans.

## 2.1. Le contexte et les objectifs de l'évaluation

### 2.1.1. La reconnaissance et le renforcement de la place des parents dans les coopérations éducatives : un défi pour les Cités éducatives

La question de la place des parents dans les sphères scolaire et éducative n'a pas toujours relevé de l'évidence : loin d'être un principe qui aurait toujours prévalu, l'importance de reconnaître la place des parents dans les politiques éducatives s'est progressivement construite, pour s'affirmer aujourd'hui comme un principe d'action reconnu par l'ensemble des institutions, dans la sphère scolaire comme en dehors (2.1.1.1). Les Cités éducatives, lancées à partir de 2019 et aujourd'hui étendues à plus de 200 territoires, s'inscrivent dans cette perspective : l'importance de la reconnaissance de la place des parents, aux côtés des autres acteurs éducatifs, est affirmée comme l'un des principes majeurs qui doivent guider leur action (2.1.2.2). Si le « partenariat » et la « coopération » des acteurs éducatifs avec les familles sont donc présentés comme un axe central des Cités, le cadrage national du sujet reste extrêmement vaste, et ne donne que peu d'indications sur les objectifs, la méthodologie ou les moyens à déployer localement pour travailler cette question (2.1.1.3).

#### 2.1.1.1. L'implication des parents dans les sphères scolaire et éducative : un enjeu d'action publique relativement récent

Si l'association et l'implication des parents à l'école font aujourd'hui figure de principes structurants dans la politique scolaire, il s'agit d'un mot d'ordre institutionnel relativement récent si on le replace dans une perspective historique. **Les relations entre l'institution scolaire et les parents se sont en effet longtemps caractérisées par une stricte séparation des rôles et des espaces.** Cette partition entre deux sphères clairement distinctes tient notamment à des raisons historiques<sup>18</sup>. Il s'agissait, pour l'école de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, de former avant tout des citoyens et de leur inculquer des valeurs républicaines, en contenant l'influence de l'Église catholique et en restant à distance de l'environnement familial. En ce sens, la volonté d'associer plus étroitement les parents à la vie scolaire de leurs enfants et de leur faire une place dans les établissements scolaires a constitué un tournant, bien plus qu'elle ne s'est inscrite dans une continuité historique<sup>19</sup>.

Ce changement progressif de paradigme s'est opéré à partir des années 1970-1980. **La reconnaissance de la place des parents a été consacrée par différents textes législatifs, et des dispositifs ont progressivement vu le jour pour encourager l'implication et la participation des parents dans la vie scolaire** des enfants et, en miroir, au sein de l'école elle-même. A partir des années 1990,

---

<sup>18</sup> Marie José Bernardot, « Ouvrir l'école aux parents immigrés pour la réussite des enfants (OEPRE) : un dispositif innovant pour favoriser la réussite scolaire des enfants de l'immigration, resté dans l'ombre », *Journal du droit des jeunes*, vol. 366-367, n° 6-7, 2017, pp. 17-23.

<sup>19</sup> Nadine Dalsheimer-Van Der Tol et Fabrice Murat, « Les parents et l'école en France et en Europe », *Éducation & formations*, 2011, n° 80.

**L'émergence des dispositifs de soutien à la parentalité puis leur institutionnalisation comme un champ de politique publique** ont également participé de ces évolutions. La relation des parents à l'école est aujourd'hui encadrée par un certain nombre de textes réglementaires<sup>20</sup>, au premier rang desquels le Code de l'éducation qui fait des parents des « membres de la communauté éducative » et des conseils (d'école, d'administration et de classe) les principaux lieux où s'exprime cette appartenance. **En 2013, la loi de refondation de l'École de la République a pour ambition de favoriser le principe de coéducation au sein des établissements scolaires.** Elle apporte une évolution significative, en insistant sur le nécessaire renforcement des liens entre l'école et les parents, et inscrit la promotion de la coéducation comme un des leviers essentiels de la refondation du système scolaire. Dans cette perspective, la loi de 2013 prévoit notamment la création, dans tous les établissements d'enseignement, d'un espace à l'usage des parents.

Au-delà de la sphère strictement scolaire, **d'autres dynamiques politiques et institutionnelles reconnaissent la place et le rôle des parents dans les politiques éducatives, en particulier sur les territoires les plus fragilisés.** La politique de la ville, notamment suite à la loi de programmation de 2014, mobilise activement des moyens de droit commun et des moyens spécifiques sur différents axes : l'information des parents par le biais d'espaces ouverts (points info-familles, maison des parents, école des parents et des éducateurs, cafés des parents et ateliers divers), des actions visant à faire le lien entre les parents et des professionnels de façon à apporter des informations sur les droits et devoirs des parents, ou encore l'organisation d'activités communes permettant des temps d'échanges entre parents et enfants.

Plus récemment, le Plan pauvreté de 2018 a également renforcé les actions autour de cette question, en se centrant en particulier autour des enjeux relatifs aux familles d'enfants de moins de 3 ans, avec différentes mesures (ouverture de places en crèches pour les enfants dont les parents sont en recherche d'emploi ou engagés dans un parcours d'insertion ; soutien à l'alimentation des enfants...). **La focale est ici plus large et excède le cadre scolaire : il s'agit ainsi d'impliquer les parents dans l'ensemble des espaces éducatifs qu'ils sont susceptibles de traverser au cours du temps** (établissements d'accueil du jeune enfant, accueil périscolaire, activités et loisirs extrascolaires...). En ce sens, le travail sur la place des parents dans les coopérations éducatives suppose **d'envisager la pluralité des espaces et des temps éducatifs**, dans lesquels sont amenés à intervenir différents types d'acteurs institutionnels et professionnels.

### **2.1.1.2. Les Cités éducatives : reconnaître la place de tous les acteurs éducatifs et renforcer leurs coopérations**

**Le label des Cités éducatives, né en 2019, s'inscrit dans ces évolutions.** L'enjeu global des Cités éducatives est de permettre une meilleure coordination des dispositifs en favorisant les partenariats et les coopérations à une échelle très locale entre toutes les parties prenantes de la communauté éducative, qu'il s'agisse des établissements scolaires, des collectivités locales, des parents, des associations, etc. Basée sur une première expérience menée à Grigny en 2017, les Cités éducatives visent avant tout à mettre en cohérence des actions qui peuvent déjà exister. A cet égard, « **l'ambition des Cités éducatives n'est pas d'être un dispositif de plus mais de mieux coordonner les dispositifs existants et d'innover pour aller plus loin** »<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> L'article L111-4 du Code de l'Éducation place les parents d'élèves comme membres de la communauté éducative

<sup>21</sup> <https://www.citeseducatives.fr/le-projet/les-cites-educatives-un-label-dexcellence>

Le label Cités éducatives se veut innovant pour trois raisons majeures. Il invite d’abord à travailler autour de l’école de manière très partenariale dès la conception des projets, à rebours d’une certaine forme de « verticalité » qui peut prédominer dans le champ des politiques éducatives, et notamment des politiques éducatives prioritaires. Ensuite, la Cité éducative place au cœur des politiques éducatives l’idée d’un partenariat privilégié entre l’Etat et une collectivité, qui doit permettre de repenser l’école au cœur d’un projet de territoire éducatif plus large. Enfin, la Cité éducative invite une diversité de parties prenantes à participer au dispositif, enseignants, parents, mais aussi éducateurs sportifs, animateurs ou encore médiateurs municipaux. A cet égard, les documents de présentation des Cités éducatives ne manquent pas de souligner que l’enjeu de mobilisation des acteurs de la communauté éducative concerne également les parents<sup>22</sup>, au même plan que d’autres acteurs institutionnels et professionnels.

**Initialement pensé comme une expérimentation ciblée sur 80 territoires, le label Cité éducative s’est depuis étendu à plus de 200 territoires.** Dans un contexte d’implantation marqué par la crise sanitaire, la mise en œuvre des Cités éducatives s’inscrit autant dans une volonté plus grande d’ouvrir et de construire l’école avec les partenaires des territoires, que dans une volonté de repenser les modalités de coordination de ces acteurs. **Les Cités éducatives, par leur volonté de créer une « alliance éducative » rassemblant l’ensemble des acteurs d’un territoire, s’inscrivent donc dans une approche résolument partenariale,** qui est devenue un référentiel croissant dans les politiques publiques de façon générale comme dans les politiques éducatives<sup>23</sup>.

### 2.1.1.3. La stratégie nationale des Cités : un cadrage large et ouvert de la place des parents

Dans un contexte où les Cités éducatives visent à « intensifier les prises en charge éducatives des enfants et des jeunes, de la naissance à l’insertion professionnelle, avant, pendant, autour et après le cadre scolaire »<sup>24</sup>, **la stratégie nationale des Cités éducative considère les parents comme « des acteurs éducatifs » au même titre que d’autres acteurs** (services de l’Etat, collectivités, associations, habitants). Les parents sont donc autant considérés « naturellement » comme des membres de la gouvernance des Cités. **La place des parents en tant que bénéficiaires directs ou indirects d’action est en revanche plus diffuse.** Cette question n’apparaît pas comme un axe stratégique en tant que tel : **elle se décline, suivant différents angles,** au sein des 3 pôles d’objectifs nationaux qui guident l’action des Cités éducatives.

#### Encadré 1 - La lecture de la place des parents dans les Cités éducatives à partir des documents cadres nationaux<sup>25</sup>

Dans le premier axe, intitulé « conforter le rôle de l’école », **la place des parents est principalement pensée sous l’angle d’une « coopération » accrue avec l’institution scolaire,** avec pour ambition d’ouvrir davantage les établissements scolaires aux parents. Ce premier axe prévoit par exemple d’étendre l’opération « Ouvrir l’école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE) pour favoriser l’accueil, au sein

<sup>22</sup> <https://www.cohesion-territoires.gouv.fr/cites-educatives>

<sup>23</sup> Agnès Van Zanten, « Politiques éducatives et territoires ».

<sup>24</sup> Les Cités éducatives, un label d’excellence : <https://www.citeseducatives.fr/le-projet/les-cites-educatives-un-label-dexcellence>

<sup>25</sup> Vadémécum – Les Cités éducatives – ANCT – Avril 2019.

des établissements scolaires, de parents d'élèves primo-arrivants et améliorer leur connaissance du fonctionnement et des attentes de l'institution scolaire vis-à-vis des élèves et des parents.

Dans le deuxième objectif stratégique, « promouvoir la continuité éducative », l'enjeu est « *d'organiser autour de l'école la continuité éducative, afin de construire un lien continu avec les parents et les autres adultes pouvant contribuer à la réussite dès le plus jeune âge et dans le périscolaire* ». Les différents objectifs énoncés dans ce deuxième axe montrent que la question de la place des parents est davantage pensée au prisme **d'une approche plus globale, faisant davantage écho au référentiel du soutien à la parentalité**, à travers des actions ciblées sur la fonction de parent ou des approches plus globales. L'évocation d'un dispositif tel que la Maison des parents, qui propose des activités autour de la vie quotidienne des familles et pluri-thématique (santé, culture, sport...) illustre cette volonté de penser la réussite éducative et la continuité éducative avec et au-delà des temps purement scolaires.

Enfin, le troisième axe (« ouvrir le champ des possibles »), porte sur la relation de l'école avec les autres environnements sociaux et professionnels. L'enjeu ici affiché est de proposer aux enfants et aux jeunes des expériences variées afin de renforcer autant leur motivation scolaire que leur capacité à s'orienter dans un univers professionnel à construire. Si aucun des sous-objectifs ne mentionne explicitement la place des parents, ils sont considérés, en creux, **comme des acteurs de l'environnement et de l'émancipation des enfants** et peuvent être associés lors des temps d'information, de rencontre et d'échange autour de certains enjeux (mobilités scolaires et éducatives, outils numériques, ateliers sociolinguistique, actions culturelles, ...).

Au-delà de ces objectifs généraux, **les enjeux de mobilisation, de participation et d'inclusion des parents dans la gouvernance ou dans les actions des Cités ne sont pas explicités dans les documents de cadrage du label**. Comme le souligne un acteur national lors de nos entretiens, **le programme ne porte pas réellement de « doctrine » sur la question**, dans la mesure où il ne préconise pas de moyens, de méthodologie définie ou de sous-objectifs précis afin d'associer concrètement les parents aux Cités éducatives. L'association des parents à la gouvernance ou aux actions, en tant que destinataires directs ou indirects, reste ainsi très « ouverte », en lien avec la **logique d'expérimentation qui préside aux Cités éducatives**. L'un des objectifs des Cités éducatives est en effet de **favoriser la construction de politiques locales adaptées au territoire, selon une logique ascendante ou « bottom up »**. Autrement dit, la philosophie même des Cités éducatives laisse aux acteurs locaux les marges de manœuvre et la liberté de définir la place qu'ils souhaitent donner aux parents, en fonction des besoins exprimés et observés localement.

## 2.1.2. Les axes de questionnement de l'évaluation

Cette évaluation s'articule autour de **4 axes majeurs de questionnements, qui mêlent des interrogations propres à notre objet d'étude** – la place des parents dans les Cités éducatives –, **et des questionnements plus transversaux** relatifs au dispositif des Cités éducatives.

**Il s'agit d'abord de saisir comment le dispositif des Cités se territorialise de manière singulière et à quelles approches de la place des familles ses déclinaisons locales donnent lieu** (suivant les acteurs impliqués dans la gouvernance, les besoins identifiés sur les territoires...). En d'autres termes, il s'agit de saisir la façon dont la place des parents a été pensée dans les Cités éducatives locales (angles et objectifs privilégiés, besoins identifiés...) et de comprendre comment cette approche s'est construite.

- Comment les Cités éducatives ont-elles construit leurs objectifs locaux ? Dans quelle mesure se sont-elles appropriées les axes de travail nationaux pour les adapter à leur situation locale ?

- Comment les Cités éducatives ont-elles défini collectivement la place souhaitée pour les familles sur le territoire ? Quelles représentations des familles ont alors été véhiculées ? La figure classique du « parent d'élève » a-t-elle été enrichie par d'autres représentations ?
- Dans quelle mesure la définition de la place des parents fait-elle l'objet d'un consensus ou de divergences entre les acteurs institutionnels au sein de chaque Cité éducative ?
- Comment la question de la place des familles est-elle appréhendée ? L'est-elle avant tout sous l'angle du rapport à l'école, ou témoigne-t-elle d'une appréhension plus large ?

**Un deuxième ensemble de questions porte sur les types d'actions mises en œuvre pour répondre aux objectifs et aux approches portées par les Cités, ainsi que leurs modalités de mise en œuvre.**

Cet ensemble de questionnement suppose d'interroger les conditions de déploiement de ces actions, les dynamiques qu'elles génèrent, leur intégration à des dynamiques partenariales existantes et l'émergence ou non, de nouvelles synergies et de nouvelles coopérations.

- Quels sont les registres et types d'action qui ont été jugés prioritaires pour renforcer la place des familles dans les coopérations éducatives, et sur le territoire ?
- Quels sont les publics ciblés pour ces actions ? S'adressent-elles à l'ensemble des familles sur le territoire, ou ont-elles été construites en écho à des problématiques/ difficultés particulières ?
- Les Cités éducatives ont-elles impulsé le développement de nouvelles actions (en termes de contenu, en termes de portage, de modalités de mise en œuvre...) ? En quoi la gouvernance des Cités éducatives est-elle propice au repérage, à l'émergence et à la mise en œuvre d'innovations à l'échelle du territoire ?
- La Cité éducative constitue-t-elle une opportunité pour faire émerger des actions restées à l'état de projet sur le territoire, en les rendant visibles et en accélérant leur mise en œuvre ? Facilite-t-elle les dynamiques de coopération et les synergies ?
- La Cité éducative facilite-t-elle la mobilisation de nouvelles parties prenantes et permet-elle de toucher davantage de familles, de jeunes et/ou de professionnels ? A-t-elle un effet levier, en donnant davantage d'ampleur à des actions qui existaient auparavant ?

**Un troisième niveau d'interrogation questionne les évolutions des pratiques des acteurs de la communauté éducative, mais également de leurs représentations.**

- La Cité éducative influe-t-elle sur les représentations qu'ont les acteurs des familles du territoire ? Les acteurs de la communauté éducatives en ont-ils une meilleure connaissance ? Une meilleure appréhension de leurs besoins ?
- La Cité éducative transforme-t-elle les postures et pratiques vis-à-vis des familles et des jeunes ? Observe-t-on une évolution des relations avec les jeunes et les familles ? A quels niveaux observe-t-on ces transformations et comment les explique-t-on ?
- L'expérience de la Cité éducative influe-t-elle sur la façon dont les acteurs de la communauté éducative travaillent ensemble (essor des pratiques partenariales, intégration de nouvelles dynamiques de travail) ?

Enfin, un quatrième ensemble de questions vise à **comprendre les effets des Cités et la façon dont elles agissent sur les rapports entre les acteurs éducatifs et les familles.**

- Comment et dans quelles mesures les Cités éducatives renforcent-elles les relations entre les familles, l'école et le territoire ? A quels niveaux se situent les transformations observées et comment les expliquer ?
- Comment les Cités éducatives agissent-elles sur les processus de médiation entre les familles, l'école, les associations et les institutions ? A quels niveaux et comment les Cités éducatives agissent-elles sur ces processus ?
- Quels appuis et quelles ressources sont proposés aux parents pour les accompagner dans leur rôle de parent ? Dans quelles mesures ces ressources sont-elles identifiées par les parents, et adaptées à leurs besoins ?
- Les Cités éducatives parviennent-elles à accompagner les parents, en dépassant une forme de confrontation ou de tension entre les familles et les acteurs éducatifs, pour au contraire mettre en place des relations de coopérations ? Les Cités éducatives parviennent-elles à rompre avec des relations historiquement marquées par leur verticalité pour proposer un nouveau mode de coopération plus horizontal, donnant aux parents un rôle d'acteur à part entière ?

## 2.2. Une évaluation qualitative *in itinere*, conduite dans 5 Cités éducatives

Le protocole méthodologique de l'évaluation a consisté en la réalisation d'une **enquête de terrain par entretiens semi-directifs au sein de 5 Cités éducatives**, auprès de différents types d'acteurs (2.2.1). L'enquête s'est divisée en deux phases : la première visait à **analyser les approches déployées par les Cités vis-à-vis de la place des parents** dans les coopérations éducatives et sur le territoire (2.2.2), tandis que la deuxième se centrait sur la manière dont ces approches étaient déclinées opérationnellement sur le terrain, en étudiant **la mise en œuvre des actions à destination des parents et leurs effets** (2.2.3). Au cours de l'enquête, l'accès au terrain comme l'analyse du matériau qualitatif récolté ont pu soulever des difficultés spécifiques, qu'il s'agit de prendre en compte dans la lecture des résultats (2.2.4).

### 2.2.1. La méthodologie en synthèse

Le terrain d'enquête, mené entre septembre 2021 et avril 2023, s'appuie sur une méthodologie qualitative. Il a consisté en **la réalisation d'entretiens semi-directifs individuels** avec les différentes parties prenantes des Cités éducatives : les pilotes institutionnels composant la Troïka et issus des différentes institutions (Education Nationale, Ville, Etat), les chefs de projet opérationnels, les porteurs d'action, les professionnels impliqués dans la mise en œuvre des actions et les parents bénéficiaires. Par ailleurs, plusieurs **observations d'actions** à destination ou impliquant des parents ont été réalisées. L'enquête de terrain s'est déroulée sur **cinq territoires<sup>26</sup> distincts** pré-identifiés par l'INJEP, qui constituent un échantillon diversifié de territoires et permettent d'adopter une perspective comparative.

---

<sup>26</sup> Les principales caractéristiques de ces territoires sont présentées plus en détail en annexe du rapport (cf. partie 7.2.).



## Encadré 2 - La méthodologie de l'évaluation, en synthèse

### 5 Cités éducatives enquêtées

- **Des configurations territoriales variées** : les Cités éducatives étudiées peuvent être situées sur un seul quartier (Cité de l'Aulne), sur plusieurs (Cité du Tilleul, Cité du Chêne, Cité de l'Erable), parfois situés au croisement de différentes communes (Cité du Pin). Etablies sur des Quartiers Prioritaires de la Ville, elles englobent des établissements scolaires REP ou REP+ qui varient en nombre et en type (certaines Cités comportent des lycées, d'autres seulement des établissements du 1<sup>er</sup> et de 2<sup>nd</sup> degré).
- **Des caractéristiques socio-économiques hétérogènes** : le taux de pauvreté, le taux d'emploi, la part de familles monoparentales ou la part d'étrangers dans la population sont autant d'indicateurs qui varient entre les Cités étudiées. Certains territoires apparaissent ainsi plus défavorisés que d'autres sur le plan socio-économique (Cité du Chêne, Cité du Pin, Cité du Tilleul), leur population cumulant des difficultés relatives à l'emploi, à la monoparentalité ou encore à la scolarité des enfants.
- **Différents modèles de gouvernance** : les Cités éducatives étudiées se différencient dans leur schéma de gouvernance, que ce soit en termes de nombre d'acteurs impliqués, de la répartition des rôles entre pilotes institutionnels, des différentes instances mises en place ou du mode de sélection des actions.

### 99 entretiens auprès d'acteurs dans les 5 Cités étudiées

- **47 entretiens** auprès de pilotes, acteurs institutionnels et chefs de projet opérationnels
- **52 entretiens auprès de porteurs d'action et professionnels** impliqués dans leur mise en œuvre

### 12 temps d'observation d'actions à destination ou impliquant des parents

- **4 actions** portées par des services ou équipements municipaux
- **2 actions** portées par l'Education nationale
- **3 actions** portées par le secteur associatif
- **3 actions** portées différents types d'acteurs (partenariat interinstitutionnel)

### 23 entretiens auprès de parents

- **16 entretiens** auprès de parents bénéficiaires d'action(s)
- **7 entretiens** auprès de parents impliqués dans la mise en œuvre d'action(s)

## 2.2.2. 1<sup>ère</sup> vague d'enquête : analyse des approches des Cités par rapport à la place des parents et benchmark national

La première phase d'enquête de terrain s'est déroulée entre septembre 2021 et février 2022 et s'est centrée sur **l'analyse des approches mobilisées par les Cités éducatives par rapport à la place des parents dans les coopérations éducatives**. Elle a permis de documenter et de rendre compte des lectures des acteurs des Cités vis-à-vis des objectifs nationaux à ce sujet, des approches qu'ils ont développées, à un niveau territorial ou à l'échelle de chaque institution, des objectifs s'y rattachant ou encore des actions envisagées pour répondre aux enjeux identifiés. Elle s'est divisée en deux grands

modules méthodologiques : d'une part, une enquête qualitative auprès des 5 Cités étudiées, et d'autre part, un travail de benchmark documentaire portant sur l'ensemble des Cités éducatives labellisées lors de la première vague.

Dans le cadre de l'enquête qualitative, des entretiens semi-directifs ont été réalisés dans chacune des Cités étudiées auprès de différents acteurs :

- **26 entretiens ont été menés auprès des pilotes** des Cités éducatives, des chefs de projet ou coordonnateurs opérationnels des Cités et d'autres acteurs institutionnels impliqués dans la gouvernance des Cités.
- **16 entretiens ont été conduits auprès de 23 professionnels** engagés dans des actions mises en œuvre dans le cadre des Cités éducatives impliquant ou à destination de familles du territoire, qu'ils soient porteurs de l'action ou non.

Pour compléter les éléments issus du recueil qualitatif à l'échelle des 5 Cités, **un travail de benchmark documentaire s'est appuyé sur une analyse des revues de projet 2020 des 80 Cités labellisées lors de la première vague.** Il a permis d'identifier quelques indicateurs clé permettant de mener une comparaison systématique des actions à destination des parents dans l'ensemble des Cités éducatives, d'analyser les caractéristiques de ces actions et de mettre en perspective nationale les éléments issus de l'analyse documentaire dans les 5 Cités étudiées.

### 2.2.3. 2<sup>ème</sup> vague d'enquête : analyse de la mise en œuvre des actions et des effets sur les parents

La deuxième phase d'enquête s'est déroulée entre février 2022 et mai 2023. Elle visait à **analyser la façon dont l'approche mobilisée vis-à-vis de la place des parents pouvait se décliner, opérationnellement, sur les territoires des Cités éducatives.** Autrement dit, il s'agissait d'analyser la mise en œuvre des actions relatives à la place des familles, de mettre au jour les dynamiques à l'œuvre dans les Cités, et d'étudier les effets, potentiels ou effectifs, de ces actions, sur les professionnels et les parents. Pour cela, la méthodologie prévoyait un temps significatif d'immersion sur le terrain, en croisant des observations d'actions, des entretiens menés auprès des professionnels et auprès de parents ayant participé à des actions ou des instances de la Cité.

Les échanges avec les pilotes institutionnels, et en particulier avec les chefs de projet opérationnels, ont permis d'identifier un panel global de près de 25 actions à destination ou impliquant des parents. Parmi l'ensemble de ces actions identifiées, 12 ont été étudiées de façon plus approfondie (indiquées en gras dans le tableau ci-dessous). **Par « actions étudiées », nous nous référons soit à celles pour lesquelles nous avons pu articuler deux techniques de recueil (observation et entretien), soit à celles pour lesquelles nous avons pu mener au moins trois entretiens auprès d'acteurs distincts.** Ces actions occupent de fait une place plus importante dans l'analyse présentée au sein de ce rapport.

En dépit de certaines difficultés d'accès au terrain (voir partie suivante), **nous avons veillé à ce que les actions étudiées illustrent la diversité de ce qui peut être mené dans les Cités éducatives.** Ainsi, les thématiques d'action sont plurielles (numérique, soutien à la parentalité, petite enfance, santé et nutrition, rapport à l'institution scolaire, etc.), et les acteurs en charge du pilotage et du portage de l'action ou encore les professionnels relèvent de différentes institutions et champs d'intervention.



**Tableau n°1 – Panorama des actions identifiées et étudiées lors de la 2<sup>ème</sup> vague de terrain**

<b>ACTION IDENTIFIEE</b>	<b>THEMATIQUES</b>	<b>PORTEUR DE L'ACTION &amp; PARTENAIRES</b>	<b>MODALITES DE RECUEIL</b>
<b>Cité de l'Erable (n=6)</b>			
<b><i>Théâtre forum sur le thème des écrans</i></b>	<b>Numérique, soutien à la parentalité</b>	<b>Ville (réussite éducative) et centre social</b>	<b>Observation et entretiens</b>
<b><i>Séance d'échanges autour des usages numériques et du contrôle parental des écrans</i></b>	<b>Numérique, soutien à la parentalité</b>	<b>Centre social</b>	<b>Observation et entretiens</b>
<b><i>Groupe de travail thématique sur les écrans</i></b>	<b>Numérique, gouvernance de la Cité (groupe de travail)</b>	<b>Centre social, services et équipements municipaux, tiers-lieu intercommunal, Caf</b>	<b>Observation et entretiens</b>
<i>Médiation avec l'école - Cafés des parents conviviaux et thématiques</i>	Rapport à l'école, soutien à la parentalité	Centre social et Education nationale (écoles primaires)	Entretiens
<i>Médiation interculturelle (bénévoles intermédiaires entre professeurs et parents d'élèves allophones)</i>	Interprétariat, interculturalité, rapport à l'école, soutien à la parentalité	Association et Education nationale (écoles primaires)	Entretiens
<i>Médiation interculturelle – Action parents-enfants projet de « sac à histoire »</i>	Interprétariat, interculturalité, rapport à l'école, soutien à la parentalité	Association, Education nationale, Ville et département	Entretiens
<b>Cité du Chêne (n=3)</b>			
<b><i>Atelier lego parents-enfants</i></b>	<b>Réussite éducative, relation parents-enfants</b>	<b>Ville (réussite éducative + service culture) et association</b>	<b>Observation et entretiens</b>
<b><i>Espace parents 1<sup>o</sup> degré</i></b>	<b>Rapport à l'école, soutien à la parentalité</b>	<b>Education nationale et Ville</b>	<b>Observation et entretiens</b>
<i>Campus des métiers</i>	Réussite scolaire, orientation	Education nationale et Ville	Entretiens
<b>Cité du Tilleul (n=4)</b>			
<b><i>Ateliers autour de l'alimentation avec des parents</i></b>	<b>Alimentation, santé, soutien à la parentalité</b>	<b>Ville (réussite éducative)</b>	<b>Observation et entretiens</b>
<b><i>Accompagnement 1000 premiers jours – Consultations à domicile</i></b>	<b>Petite enfance, soutien à la parentalité, prévention santé</b>	<b>Association et ville</b>	<b>Observation et entretiens</b>
<b><i>Collectif consultatif d'habitants associés à la Cité éducative</i></b>	<b>Gouvernance, participation</b>	<b>Centre social et ville</b>	<b>Observation et entretiens</b>
<i>Accompagnement psychologique de familles victimes de violence intrafamiliales</i>	Prévention, santé, soutien à la parentalité	Association et ville	Entretiens

<b>Cité du Pin (n=8)</b>			
<i>Forum petite enfance</i>	Petite enfance, soutien à la parentalité, information sur l'offre du territoire	Tous les acteurs de la Cité	Entretiens
<b>Projet numérique – Dotation des collégiens en ordinateurs et formation au numérique des parents</b>	<b>Numérique, rapport à l'école, réussite scolaire</b>	<b>Education nationale (collège), associations, centre social</b>	<b>Observation et entretiens</b>
<i>Cité des tout-petits – Permanences petite enfance</i>	Petite enfance, soutien à la parentalité, information sur l'offre du territoire	Coordonnatrice Cité des tout-petits	Entretiens
<b>Cité des tout-petits – Actions passerelles rentrée école maternelle</b>	<b>Petite enfance, rapport à l'école</b>	<b>Coordonnatrice Cité des tout-petits, Education nationale</b>	<b>Entretiens</b>
<i>Cité des tout-petits – Formations communes ATSEM/ professeurs des écoles</i>	Petite enfance, formation interprofessionnelle, accueil des familles, rapport à l'école	Coordonnatrice Cité des tout-petits, Education nationale, Ville	Entretiens
<i>Cité des tout-petits – Lieu d'accueil enfants parents</i>	Petite enfance, soutien à la parentalité	Coordonnatrice Cité des tout-petits	Entretiens
<i>Cité des tout-petits – Cercles de parole à destination des jeunes parents</i>	Petite enfance, soutien à la parentalité	Coordonnatrice Cité des tout-petits, prestataire pour l'animation (assistante maternelle)	Entretien
<b>Réseau d'interprètes</b>	<b>Interprétariat, rapport à l'école, rapport aux institutions</b>	<b>Chef de projet Cité éducative, en lien avec les structures du territoire</b>	<b>Entretiens</b>
<b>Cité de l'Aulne (n=2)</b>			
<b>Cafés des parents thématique - Compréhension et gestion des émotions des enfants</b>	<b>Soutien à la parentalité</b>	<b>Association et Education nationale (écoles maternelles et primaires)</b>	<b>Observation et entretiens</b>
<i>Accompagnement au numérique dans les écoles</i>	Numérique, rapport à l'école, montée en compétences des parents	Association et Education nationale (écoles et collège)	Entretiens

En complément des observations d'actions, des entretiens semi-directifs ont été conduits :

- **21 entretiens ont été menés auprès des pilotes** des Cités éducatives, des chefs de projet ou coordonnateurs opérationnels des Cités et d'autres acteurs institutionnels impliqués dans la gouvernance des Cités.
- **36 entretiens ont été conduits auprès de professionnels** engagés dans des actions mises en œuvre dans le cadre des Cités éducatives impliquant ou à destination de familles du territoire, qu'ils soient porteurs de l'action ou non.
- **23 entretiens ont été réalisés auprès de parents** bénéficiaires ou impliqués dans la réalisation d'une action. Ces parents ont été rencontrés au cours ou à l'issue des actions observées.

# 3.

## La place des parents dans les Cités : un enjeu implicite, creuset de lectures institutionnelles différenciées

PARTIE N° 3

Cette première partie s'attache à saisir la façon dont la question de la place des parents ou des familles a été appréhendée, construite et déclinée dans les plans et objectifs stratégiques locaux censés guider l'action des 5 Cités éducatives étudiées. Comprendre les approches du sujet qui ont été développées par les pilotes des Cités suppose au préalable de définir plus précisément ce que l'on entend par « approche » (3.1). Dans les Cités étudiées, l'importance de renforcer la place des parents et de les associer aux interventions éducatives des autres acteurs est présentée comme un objectif stratégique partagé, faisant consensus. Pour autant, cet enjeu n'a pas fait l'objet de réflexions partagées entre les pilotes, permettant d'en proposer des modalités de déclinaison plus précises (3.2). Ce manque d'explicitation du sujet se traduit par la coexistence de différentes approches des parents et des actions à développer à leur intention, approches différenciées suivant les ancrages institutionnels des acteurs, leurs objectifs, compétences et modalités d'intervention propres (3.3). Enfin, si la place à faire aux parents dans la gouvernance des Cités éducatives a constitué un sujet d'échanges entre les pilotes, cette question a pu soulever des désaccords quant aux modalités d'implication à privilégier. Face aux freins et difficultés identifiées, les pilotes ont néanmoins généralement privilégié des modalités d'implication des parents ponctuelles, plutôt que d'envisager une association à la gouvernance plus structurante et suivie dans le temps (3.4).

## 3.1. Avant-propos : l'analyse des « approches » de la place des parents, un enjeu de définition

L'une des questions centrales guidant cette évaluation visait à qualifier « l'approche » développée par les Cités éducatives quant à la place des parents sur les territoires et au sein de chaque Cité construite localement. **La polysémie que peut recouvrir ce terme d'approche suppose d'opérer un travail de définition préalable**, afin de s'accorder sur les principales dimensions qui la composent.

### Encadré 3 - Les approches des Cités : proposition de définition

Le cahier des charges de l'évaluation incite à interroger et comparer l'existence et la nature de l'approche de chaque Cité éducative quant à la question de la place des parents, en faisant référence à la fois aux objectifs, aux thématiques et aux moyens déployés par les acteurs locaux. Nous proposons **d'analyser la question de l'existence d'une « approche » commune de la place des familles au prisme de trois critères principaux** :

- Le ou les publics de familles visés par les actions de la Cité ;
- Les grands objectifs à atteindre, en réponse à des problématiques identifiées collectivement ;
- Les thématiques d'action, types d'activités perçus comme pertinents pour répondre à ces objectifs.

Les hypothèses qui ont guidé ce travail d'évaluation postulent que **la compréhension et la construction de la place des parents peuvent être plus ou moins partagées par les acteurs impliqués dans chaque Cité éducative**. Pour rendre compte de ces différentes hypothèses, trois grands cas de figure ont été envisagés avant de débiter les entretiens auprès des acteurs :

- **L'approche** du sujet est considérée comme « **territoriale** » ou « **transversale** » lorsque les principaux acteurs de la Cité éducative parviennent à s'accorder sur des publics ciblés, des constats partagés et des objectifs communs poursuivis par les actions.
- Cette **approche** peut à l'inverse demeurer **sectorielle** lorsque ces publics, constats et objectifs sont et demeurent spécifiques à une institution. Dans ce second cas de figure les acteurs peuvent s'inscrire dans une posture de dialogue et d'échange (approches sectorielles convergentes ou complémentaires), ou à l'inverse défendre des visions divergentes qui restent juxtaposées les unes aux autres (approches sectorielles concurrentes).
- Enfin, il est possible qu'**aucune approche de la place des familles** n'ait été construite, lorsque le public des parents n'a pas été considéré comme un public prioritaire par la plupart des institutions pilotes et/ou lorsque les acteurs de la Cité ont considéré qu'ils ne disposaient pas d'expertise ou de moyens d'actions spécifiques à déployer.

L'analyse présentée en suivant cherche à **saisir les conditions de production de ces approches locales, leurs déterminants et leurs effets**. Autrement dit, elle s'attache à mieux comprendre la manière dont la diversité des acteurs locaux ont abordé le sujet et porté cette question à partir de leurs objectifs et enjeux, et la façon dont les modalités de gouvernance des Cités ont permis – ou pas – à ces acteurs d'élaborer des approches communes de la question des parents. Si en théorie, les principes sous-jacents aux Cités éducatives voudraient qu'une approche commune transversale soit construite, nous allons voir que **la construction de telles approches partagées au niveau territorial est peu effective et se heurte à différents freins**.

## 3.2. Un consensus autour de l'importance du sujet, sans réelle réflexion partagée

L'analyse des approches développées par les acteurs des Cités quant à la place des familles suppose de faire un bref détour chronologique, en revenant sur les premiers temps de construction des Cités éducatives. L'étape initiale supposait la co-construction par les acteurs des Cités d'un plan stratégique local, opérant une réappropriation des enjeux nationaux à partir d'un diagnostic élaboré localement. Ce travail de réappropriation et de déclinaison locale s'est avéré, en pratique, limité : les axes stratégiques des Cités sont restés très génériques, reflet d'un travail limité en termes de priorisation (3.2.1). Ainsi, bien que le travail avec les parents soit affiché comme une priorité stratégique par la plupart des Cités, le sujet n'a généralement pas été discuté plus avant, entretenant ainsi un flou persistant quant à ce que doivent recouvrir les actions s'adressant aux familles (problématiques et difficultés à résoudre, objectifs à poursuivre, périmètre des publics à cibler, modes d'actions et approches à privilégier, etc.) (3.2.2). Cela tient également à la prégnance des jeux d'équilibre lors de la définition des modalités de gouvernance, qui dans ces premiers temps des Cités ont souvent pris le pas sur les discussions « de fond » (3.2.3).

### 3.2.1. Initialement, la construction d'objectifs stratégiques locaux génériques et peu hiérarchisés

L'élaboration des documents de candidature pour prétendre à la labellisation en tant que Cité éducative s'est déroulée dans des contextes contraints temporellement (3.2.1.1). Si des initiatives visant à ouvrir la réflexion à un panel d'acteurs plus larges sur les territoires ont souvent été menées malgré tout (3.2.1.2), cela n'a pas permis pour autant d'aboutir à des axes stratégiques priorités et clairement identifiés collectivement : les enjeux de coopération interinstitutionnelle ont incité les acteurs à œuvrer selon une logique de compromis plutôt que de véritable consensus (3.2.1.3).

#### 3.2.1.1. Une étape de labellisation très resserrée et entourée d'un certain flou

**A l'origine, le démarrage des Cités éducatives**, avec la labellisation de 80 quartiers appelés à constituer les Cités éducatives de la première vague, **s'est déroulé dans un contexte relativement contraint**. Les récits des acteurs institutionnels, pilotes des 5 Cités étudiées, font référence à trois motifs principaux qui ont complexifié, en pratique, la première phase de constitution des Cités éducatives, à savoir l'étape de labellisation.

- **Le calendrier très resserré de la labellisation** (entre mai et juillet 2019) **a constitué une première difficulté**, mentionnée de façon récurrente par les pilotes : le délai de quelques mois, parfois réduit à quelques semaines sur certains territoires (en raison de circuits d'information ou de validation institutionnels), a été perçu comme amplement insuffisant au regard des attendus requis pour la labellisation (constitution d'un dossier de labellisation établissant les axes de travail stratégiques de la Cité, à partir d'un diagnostic de territoire partagé entre les acteurs du territoire).
- La seconde difficulté tient davantage à **la méthode de sélection des territoires qui a présidé à la labellisation**. Les quartiers pressentis pour être candidats au label ont en effet été fléchés



par les préfets de département et les directeurs académiques des services de l'éducation nationale, sur la base de certains critères<sup>27</sup>, ou, plus rarement, suite à une impulsion politique (généralement à l'échelon municipal). Cette sélection « par le haut » des territoires pressentis pour porter le label Cité éducative a dès lors pu générer, dans les premiers temps, un certain flou autour de la répartition des rôles et des missions de chaque institution (notamment pour s'atteler, concrètement, à la rédaction du dossier de labellisation), voire nourrir des réticences chez certains acteurs institutionnels initialement moins acquis à une labellisation Cité éducative.

- La troisième difficulté renvoie, par construction, au **caractère inédit du label Cité éducative**, à certains de ses principes de fonctionnement, peu usuels pour les acteurs institutionnels (gouvernance tripartite, notamment), prescrits par un cadre national assez plastique, tantôt perçu comme « ouvert », tantôt perçu comme trop « vague ». Ce flou entourant le cadre du label et ses modalités concrètes d'opérationnalisation ont participé à renforcer le contexte d'incertitude qui a entouré les premiers temps de mise en place des Cités.

#### **Encadré 4 - Au moment de la candidature, une centralité plus ou moins marquée des différents acteurs institutionnels**

L'examen de l'historique des candidatures au label dans les 5 Cités étudiées montre que celles-ci ont pu émaner de différents types d'initiatives, dans lesquelles la place des différents acteurs institutionnels était initialement plus ou moins affirmée. Dans deux des Cités éducatives étudiées (Cité de l'Erable, Cité du Chêne), le souhait de se voir labelliser comme Cité éducative procède d'une impulsion clairement donnée par les Villes, qui a dès lors joué un rôle central dans la rédaction du dossier de candidature. Dans les autres cas de figure (Cité du Pin, de l'Aulne, du Tilleul), les collectivités ont joué un rôle plus tardif : le fléchage du territoire s'est fait « par le haut » (forte incitation à candidater au label via les Préfectures et/ou l'Inspection d'académie) et le travail de candidature a surtout été initié par les acteurs de l'Education nationale et/ou de la Préfecture, les communes s'en saisissant plus tardivement (et participant de près ou de loin à la rédaction du dossier de candidature). De fait, la centralité plus ou moins marquée de tel ou tel acteur institutionnel a pu jouer sur les conditions de définition des objectifs locaux et des axes stratégiques. Néanmoins, comme nous le verrons par la suite, la vocation de ce document initial a pu rester limitée par la suite, le déploiement concret des actions au sein de la Cité n'entrant pas nécessairement en concordance avec les axes stratégiques définis par les acteurs locaux en charge de l'écriture du projet initial.

Dans ce contexte, **l'élaboration des dossiers de candidatures a supposé la mobilisation rapide d'un nombre restreint d'acteurs, généralement issus d'une à deux institutions pilotes**, autour de la rédaction du document stratégique initial. Pour autant, l'étape de diagnostic a souvent été conçue de façon à mobiliser plus largement d'autres acteurs du territoire, dans un temps resserré, afin de s'accorder sur les enjeux et problématiques éducatives majeures du territoire.

### **3.2.1.2. Des efforts de concertation systématiquement menés à l'échelon local**

---

<sup>27</sup> Agence nationale de la cohésion des territoires, *Rapport annuel du Comité national d'orientation et d'évaluation des Cités éducatives - 2020*, s.l.

En dépit des impératifs de calendrier, des temps d'échange ou, plus rarement, de consultation plus large autour de l'identification des principaux enjeux éducatifs ont été organisés. **Localement, toutes les Cités étudiées ont en effet mis en œuvre des efforts de concertation pour déterminer ou orienter les axes stratégiques** autour desquels construire la Cité. Les pilotes institutionnels des Cités ont mobilisé un périmètre plus ou moins élargi : certains s'en sont tenus à des temps de rencontre et d'échange au sein d'un cercle institutionnel relativement resserré (Cité du Chêne, du Pin, de l'Aulne), tandis que d'autres ont fait le choix d'ouvrir plus largement ces temps à des acteurs associatifs et des professionnels du territoire (Cité de l'Erable et du Tilleul). Dans ce second cas de figure, les temps de concertation ont été menés dans un temps très contraint, et dans un climat plus global d'incertitude quant au cadre et à la méthodologie générale à déployer dans le cadre de la Cité éducative :

« Du côté de la Ville, on a quand même tenu, malgré les délais, à réunir les acteurs du territoire... Donc en 15 jours, on a organisé des réunions de travail sur les temps du midi... Tout en ne sachant pas où on allait non plus. C'était la première vague, on découvrait les étapes au fur et à mesure, on était incapable de dire, aux partenaires, quel était le calendrier... On naviguait à vue ! » (Directeur adjoint cohésion sociale, Ville, pilote, Cité du Tilleul)

Deux grands types de méthodologies ont été déployés pour construire les diagnostics locaux : certaines Cités ont mis en place des groupes de travail afin de partager les problématiques et enjeux du territoire, en s'appuyant le plus souvent sur des travaux et diagnostics préexistants ; d'autres ont fait le choix de recourir à un prestataire externe, pour mener un travail de diagnostic dans une logique de concertation entre les acteurs institutionnels. Si l'organisation de ces temps d'échange et de concertation a souvent été perçue comme une étape nécessaire au lancement des Cités éducatives, **ces initiatives ont rarement permis d'aboutir à la définition d'objectifs communs autour d'axes stratégiques précis et partagés**, en raison d'un certain nombre de contraintes.

### 3.2.1.3. L'élaboration d'objectifs stratégiques locaux : un compromis sous contraintes

Ces initiatives pour construire un diagnostic territorial et en tirer des axes stratégiques locaux ont le plus souvent abouti à **l'élaboration de documents très génériques, révélant un travail limité en termes de priorisation et de hiérarchisation des enjeux**. La construction des axes stratégiques des Cités éducatives reprend souvent les trois objectifs stratégiques qui avaient été posés dans le vadémécum national<sup>28</sup>, ou en reformule les intitulés à la marge, déclinant parfois des sous-objectifs plus spécifiques. La lecture de ces documents et les entretiens réalisés avec les pilotes montrent que **ces objectifs ont été définis souvent selon une logique de compromis plutôt que de véritable consensus**. Le résultat a été la définition d'objectifs stratégiques larges, peu clivants, le périmètre d'intervention des Cités éducatives restant très étendu.

**Plusieurs facteurs explicatifs participent à expliquer cette émergence d'objectifs stratégiques relativement génériques :**

- Tel qu'évoqué précédemment, les acteurs ont été soumis à des impératifs de calendrier très resserrés pour établir le dossier de labellisation. Cette configuration s'est avérée **peu propice à**

---

<sup>28</sup> Pour rappel, ces grands axes stratégiques sont « conforter le rôle de de l'école et la réussite scolaire », « assurer la continuité des temps éducatifs » et « ouvrir le champ des possibles ».

**la mise en place d'un diagnostic territorial approfondi et à la conduite d'un dialogue conséquent** sur les enseignements de ces diagnostics, et donc une capacité à dégager des priorités bien identifiées. Ce pilote, initialement peu acquis à la démarche Cité éducative, témoigne de ses réserves quant à la méthode déployée, rendant selon lui difficile l'identification de problématiques précises sur lesquelles travailler :

« Il n'y a pas eu cette approche un peu fine, pour identifier de façon précise les enjeux, les difficultés sur le territoire auxquelles remédier... Ou alors je pense que ça n'est pas partagé... La logique de la Cité éducative, c'était de partir de grands objectifs politiques, sans diagnostic précis, sans identification réelle des éléments que l'on traite, de quoi on parle, de quels publics, avec quels calendriers... » (Principal de collège chef de file, pilote, Cité du Tilleul)

- Ensuite, les acteurs des Cités ont cherché à maintenir un périmètre extrêmement large des Cités éducatives, en termes de champs d'action et de tranches d'âge afin de **répondre à l'impératif de collaboration interinstitutionnelle** : il s'agissait alors pour les pilotes des Cités de ne pas trop « durcir » les priorités affichées, afin que chaque institution pilote puisse ensuite jouer sa partition dans le portage et la mise en œuvre des actions.
- Enfin, la définition des objectifs des Cités a pu répondre, sur certains territoires, à **des jeux et des enjeux politiques forts**. Ainsi, dans la Cité du Pin, la conciliation des priorités politiques des différentes communes impliquées a fortement défini et orienté les objets de travail prioritaires. Dans d'autres cas, certaines collectivités ont conditionné leur participation à la Cité éducative au fait d'adosser leur intervention à des plans éducatifs locaux et des dispositifs existants.

« Il n'y a pas vraiment eu de points de débat, pas au sens où ça aurait été polémique. En revanche, si on regarde avec un peu de hauteur, comme c'est notre cas du côté de l'Etat... Chaque commune ayant déjà engagé des actions qui leur étaient chères, on les a globalement insérées dans la Cité éducative. On a par exemple une commune très axée petite enfance, plan des 1000 jours (...); une autre qui s'intéresse depuis longtemps à l'axe insertion-emploi... (...) Globalement, pour les axes, on a fait en fonction de ça, pour que les communes puissent insérer leurs propres stratégies dans les grands axes demandés par l'Etat » (Délégué du Préfet, pilote, Cité du Pin)

- Au-delà de ces différents facteurs et de façon plus structurelle, **la définition d'enjeux stratégiques à partir d'un travail de diagnostic, aussi fin soit-il, ne va pas de soi** : dans le champ de la politique de la ville notamment, la connaissance du territoire ne se traduit pas nécessairement par la capacité à faire valoir cette expertise et à définir des modes de réponse adaptés aux besoins identifiés, les acteurs se heurtant à différents types de difficultés dans cette opération de « traduction »<sup>29</sup>.

Le caractère très vaste des objectifs locaux explique que la formulation des objectifs stratégiques fasse peu sens pour les acteurs et soit peu portée collectivement. **Les acteurs rencontrés lors des entretiens ont ainsi souvent eu des difficultés à énoncer précisément l'ensemble de ces axes sans se référer à des notes ou documents cadres locaux**. Ils évoquent ainsi plus facilement les objectifs stratégiques sur lesquels leur institution est plus directement positionnée.

---

<sup>29</sup> Juliette Baronnet, Florence Brunet et Pauline Kertudo, « Les professionnels généralistes de la politique de la ville (II). Capacités de développement et relations avec l'Etat local », *Recherche sociale*, 2012, vol. 2, n° 202.

### 3.2.2. La coopération avec les parents : un enjeu stratégique affiché par de nombreuses Cités, qui reste un objet implicite

Dans ce contexte, le travail avec les parents est présenté comme faisant « évidemment » partie du cadre et de la méthode des Cités éducatives (3.2.2.1), sans que les acteurs ne soient généralement en mesure d'explicitier plus finement ce que cet enjeu recouvre (3.2.2.2).

#### 3.2.2.1. Un enjeu « naturellement » présent...

Si l'on se penche plus spécifiquement sur la place qu'occupe la coopération avec les familles dans les objectifs stratégiques des Cités éducatives, **les discours des pilotes convergent vers l'idée que le travail avec les parents fait effectivement figure d'axe de travail majeur sur leurs territoires.** D'une part, la logique de coopération et d'« alliance » qui préside aux Cités éducatives est perçue comme intégrant « naturellement » les familles à la communauté d'acteurs éducatifs du territoire. D'autre part, la généralisation de la rhétorique autour de la nécessaire coopération des acteurs éducatifs avec les parents, devenue progressivement un enjeu d'action publique (cf. 2.2.2.1), imprègne largement les discours. De fait, les pilotes rencontrés voient donc dans cette question de la place des familles **un impératif et un enjeu partagé entre les acteurs institutionnels, faisant consensus et n'ayant pas soulevé de discussions ou de débats particuliers :**

« Pour le coup, ça a été très consensuel. On est revenu du schéma 'laissez-nous vos enfants, on va s'en occuper'. La co-construction, la coéducation, tout le monde est persuadé de son bienfondé. On est habitué dans les QPV, à une approche holistique, globale des situations. L'Éducation nationale est parfaitement consciente qu'il faut faire revenir les familles à l'école. Alors, après, il y a 30 000 freins. » (Délégué du préfet, pilote, Cité du Pin)

« Moi j'ai quand même l'impression que ça a toujours été sous-jacent, partagé entre tous les acteurs, que ça ne sert à rien de faire des choses si on ne convainc pas les familles de leur intérêt... Il n'y a pas trop eu besoin de trouver un terrain d'entente. C'est l'une des spécificités de l'éducation prioritaire, travailler avec les familles, être bienveillant, ouvrir l'école. (...) Quelque part, on ne s'est pas posé spécifiquement la question, parce que c'est assez évident. » (Principal collègue chef de file, pilote, Cité du Pin)

Le travail de benchmark réalisé à partir des revues de projet 2020 étaye cette idée : dans ces documents de bilan de la première année de fonctionnement des 80 premières Cités labellisées, **près de la moitié des Cités éducatives (32 Cités, soit 42% d'entre elles) font apparaître explicitement les « parents », les « familles » ou la « parentalité » dans l'un des axes stratégiques guidant leur action.**

## Encadré 5 - Focus sur la place des parents ou des familles dans les objectifs stratégiques des Cités éducatives<sup>30</sup>

- **Exemples d'axes stratégiques incluant le terme de « parents » (9 Cités) :** « Encourager et renforcer la coéducation avec les parents », Angers ; « Implication des parents et conditions d'exercice de la parentalité » Aulnay-sous-Bois ; « Relation entre les parents et l'institution scolaire », Besançon ; « Co-accompagner la réussite de l'enfant avec la participation des parents » Chanteloup-les-Vignes ; « Encourager la coopération avec les parents » Charleville ; « Favoriser la réussite des parcours, mobilisation parentale, encourager la coopération avec les parents », Mantes-la-Jolie ; « Accompagner les parents pour favoriser la continuité éducative » Rillieux-la-Pape...
- **Exemples d'axes stratégiques incluant le terme de « familles » (10 Cités) :** « Associer pleinement les familles dans les parcours éducatifs pour viser la congruence éducative et mettre en œuvre des relations bienveillantes entre l'ensemble des acteurs de la communauté éducative », Amiens ; « Accompagner les familles pour faciliter les transitions et les aider à accompagner le parcours de leurs enfants » Angers ; « Conforter le soutien aux familles et à la fonction parentale » Champigny-sur-Marne ; « Favoriser la réussite éducative et renforcer la capacité d'agir des familles », La Courneuve...
- **Exemples d'axes stratégiques mentionnant le terme de « parentalité » (12 Cités) :** « Parentalité et continuité éducative », Behren-lès-Forbach ; « Parentalité », Corbeil, Dreux-Vernouillet, Grigny, Orly, Saint-Etienne du Rouvray ; « Accompagner et renforcer la parentalité à tous les stades », Hérouville Saint-Clair ; « Soutien à l'exercice de la fonction parentale », Lens ; « Accompagnement à la parentalité » Marseille centre-ville, Paris 19ème ; « Construire des parcours éducatifs : l'épanouissement de l'enfant et le soutien à la parentalité » Port-de-Bouc ; « Soutenir la parentalité », Sevran...

L'analyse sémantique de la formulation des objectifs des Cités permet d'identifier des tendances. **La notion de « parents » est souvent mobilisée pour évoquer la question de la « relation » et de la « coopération » entre les parents et l'institution scolaire** ou encore la continuité du suivi scolaire des élèves. Le soutien à la parentalité est également très souvent cité comme un levier pour construire des parcours éducatifs avec les enfants. **La notion de « famille », quant à elle, est mobilisée pour évoquer davantage des enjeux plus globaux que la seule question scolaire.** Il s'agit pour les Cités éducatives concernées d'accompagner les familles plus globalement, dans une logique de parcours et d'intégrer un prisme plus large, incluant l'ensemble des potentiels éducateurs des enfants. **L'usage de ces termes n'est pas complètement neutre.** Si le terme de « parents » s'est imposé avec la naissance du mouvement des associations de parents d'élèves et la progressive reconnaissance, dans la sphère institutionnelle, de leur rôle éducatif, le terme de « famille » a lui surtout essaimé dans les années 1990 dans les zones d'éducation prioritaire<sup>31</sup>. Le terme de « parents » serait, en miroir, utilisés de façon préférentielle pour désigner des parents de classes moyennes ou issus de milieux favorisés, dont les attitudes et pratiques éducatives convergent avec les normes de la culture scolaire<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> Source : revues de projet 2020 de 76 Cités éducatives labellisées lors de la première vague – Traitement réalisé par l'Agence Phare.

<sup>31</sup> Dominique Glasman, « Parents » ou « Familles » : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, 1992, n° 100.

<sup>32</sup> Ibid.

### 3.2.2.2. ... Qui a rarement fait l'objet de réflexions partagées et transversales

Pour autant, et malgré le consensus affiché autour de l'importance de réaffirmer la place des parents au sein des Cités éducatives, **ce sujet – comme les termes utilisés – n'ont généralement pas fait l'objet d'une réflexion partagée, explicitée entre les pilotes de la Cité éducative dans la plupart des contextes locaux.**

La **question de la coopération avec les familles est ainsi restée le plus souvent implicite**, les pilotes considérant partager une vision commune à ce sujet n'appelant pas nécessairement de mise en discussion. Les entretiens menés montrent que **les acteurs éprouvent concrètement des difficultés à appréhender et à cadrer un sujet qui s'avère extrêmement vaste**. Les entretiens menés révèlent la polysémie des termes qui renvoient à la « place des familles » : il est tantôt question de leur place dans la gouvernance et, plus largement, de l'association des habitants aux décisions de la Cité éducative, tantôt le sujet renvoie au renforcement de leur implication dans la scolarité de leurs enfants (qui serait insuffisante) ; d'autres acteurs soulignent l'importance de consolider – voire de rétablir – un lien abîmé avec les institutions... Ces divergences témoignent **de la coexistence d'angles de lectures différenciés quant aux problèmes sociaux majeurs auxquels répondre, et à leurs déterminants.**

La **question de la « place des parents » a par ailleurs rarement fait l'objet de réflexions transversales<sup>33</sup>**. La plupart du temps, la question de la place des parents est présentée comme s'intégrant à tous les axes stratégiques de la Cité, de façon souvent indirecte, en fonction des champs et des expertises sectorisés des différents pilotes des Cités. Lorsque la question de la place des familles est travaillée au sein d'un groupe dédié, cela ne permet pas non plus nécessairement l'émergence d'une réflexion transversale. Ainsi, dans la Cité de l'Aulne, où la question des parents a fait l'objet d'une mise à l'agenda explicite par l'un des pilotes (Préfecture), l'absence de l'Education nationale au sein du groupe – qui occupe par ailleurs une place stratégique importante au sein de cette Cité – amène les autres acteurs à considérer que le sujet n'est pas travaillé de façon suffisamment transversale au sein de la Cité.

#### Illustration 1 - Le cas de la Cité de l'Aulne : une transversalité difficile à construire

Au sein de la Cité de l'Aulne, la question de la place des parents a été érigée en objectif prioritaire à la suite de sa mise à l'agenda – tardive – par la Préfecture. Les acteurs de la Cité ont alors fait appel à un acteur associatif ressource pour travailler spécifiquement sur la place des familles. Un groupe de travail spécifique est né de la fusion avec une instance communale préexistante. Ce groupe de travail réunit plusieurs acteurs, notamment la référente « Familles » de la Ville, l'association désignée pour s'occuper du volet parentalité de la cité et quelques acteurs associatifs locaux.

Ce groupe de travail est avant tout décrit par les acteurs comme une instance de réflexion : les associations y font remonter les besoins des parents sur le territoire, et les acteurs tentent de définir collectivement des stratégies pour y répondre, à partir de propositions émanant « du terrain ». La transversalité de cet axe de

---

<sup>33</sup> La question de la transversalité de la place des parents dans les Cités peut se définir de deux manières : la capacité des Cités à faire se rencontrer et échanger des professionnels de secteurs différents, d'une part, et la capacité des Cités à faire dialoguer différents niveaux de responsabilités (Jean-Pierre Halter, « Politiques territoriales de jeunesse et transversalité », *Agora débats/jeunesses*, 1 novembre 2012, n° 43, p. 44- 54.). Autrement dit, la transversalité est un moyen de décloisonner les réseaux d'acteurs pour concentrer des moyens, des énergies, et des manières d'agir différentes sur un problème commun.

travail se heurte néanmoins à l'absence de participation de l'Education Nationale au groupe. A l'exception de la cheffe de projet opérationnelle, aucun pilote côté l'Education Nationale ne participe au groupe de travail. Les acteurs qui y sont impliqués déplorent une certaine méfiance vis-à-vis de l'implication des parents, qui serait propre à l'institution.

**« Côté Education Nationale, je ne sais pas s'ils ont une autre manière d'appréhender la question des parents, en tout cas ils se rendent compte qu'il faut les associer à toutes les échelles. Mais on sent bien qu'ils sont frileux, c'est compliqué. Les faire animer un temps en soirée avec les parents pour leur présenter la Cité éducative, ça a pris des mois et des mois. Donc il y a des freins. Je ne sais pas si c'est la peur de pas savoir quoi mettre en avant, ou la peur de ce qui peut être dit, qu'il y ait des conséquences sur la vie de l'établissement. » (Pilote Ville, Cité de l'Aulne).**

Dès lors, bien que la place des parents soit perçue par les autres acteurs comme un sujet de réflexion à part entière, la position résolument extérieure de l'Education Nationale vis-à-vis de l'axe parentalité fait obstacle à la mise en place d'une réelle transversalité dans la manière dont les actions à destination des familles sont pensées et mises en œuvre.

**Ces difficultés pour « cadrer » collectivement** le sujet et en faire émerger des axes et objectifs prioritaires clairement **définis ne semblent néanmoins pas spécifiques à la question de la place des parents**. Il semble en effet que cela renvoie à des logiques plus transversales, liées notamment au fait que, dans les premiers temps, les acteurs des Cités se sont largement concentrés sur des enjeux locaux de gouvernance, la définition d'une méthodologie et d'un schéma de pilotage, qui ont pu éclipser les enjeux de « fond ».

### 3.3. La coexistence d'approches sectorielles divergentes plutôt que l'émergence de logiques transversales

Si l'importance de reconnaître davantage la place des parents et de travailler les relations avec les familles est donc présentée comme une finalité partagée par les pilotes des Cités, celle-ci se réfère en réalité à des conceptions, des objectifs, des publics-cibles ou des modes d'actions disparates. En effet, les visions des pilotes des Cités s'arriment à leurs référentiels d'action publique propres, qui sous-tendent des représentations des publics et des problématiques à traiter pour partie divergentes (3.3.1). Ces approches distinctes et sectorielles peuvent alors dans certains cas être amenées à dialoguer ; la plupart du temps, elles restent néanmoins juxtaposées les unes aux autres (3.3.2).

#### 3.3.1. Des référentiels d'action publique distincts, qui nourrissent différentes approches des parents

Quatre prismes principaux coexistent au sein des Cités quant à la façon d'appréhender les parents du territoire, écho de grammaires institutionnelles distinctes. Du côté de l'Education nationale, les parents apparaissent avant tout comme des parents d'élève, qu'il faut accompagner dans leur compréhension et leur appropriation des codes et attentes scolaires (3.3.1.1). Du point de vue des acteurs des collectivités, c'est auprès des familles en difficultés qu'il faut œuvrer en priorité, en proposant un accompagnement

global, à travers une pluralité de registres d'actions (3.3.1.2). L'approche des services préfectoraux tend à voir les parents avant tout comme des habitants du territoire, au sens large, pour lesquels il est nécessaire de renforcer l'offre globale, l'attractivité du quartier et les espaces de participation (3.3.1.3). Enfin, les associations d'éducation populaires défendent un prisme différent, qui reste minoritaire : les parents comme ressources pour l'école et le territoire (3.3.1.4).

### 3.3.1.1. Les pilotes de l'Education Nationale : l'enjeu de soutenir les parents d'élève

Du côté de l'Education nationale, la lecture des familles qui prédomine renvoie, sans surprise, aux « parents d'élèves ». **Dans cette perspective, les parents sont le plus souvent perçus comme pouvant être associés indirectement aux actions** (à travers les élèves), et sont beaucoup moins souvent considérés comme des bénéficiaires directs et finaux de celles-ci. **Les objectifs sont ainsi centrés sur la réussite scolaire des élèves**, ceux-ci passant notamment **par l'explicitation des codes et attentes** de l'institution scolaire vis-à-vis des parents et le fait **d'encourager leur implication dans le parcours scolaire** des enfants (suivi des devoirs, choix d'orientation...).

Les représentations des parents d'élèves par les acteurs de l'Education nationale (inspecteurs, directeurs d'établissement) oscillent entre deux figures « types », convoquées de façon plus ou moins fréquente suivant les Cités éducatives. D'une part, les représentants de l'Education Nationale évoquent l'enjeu d'intervenir auprès de parents se situant dans une relation de confiance et de collaboration avec l'institution scolaire, mais témoignant d'une maîtrise insuffisante des normes scolaires freinant le suivi et l'implication dans le parcours scolaire (mauvaise maîtrise de la langue, faible détention des codes de l'école, propre scolarité difficile, etc.). Cette première « figure » des parents d'élèves est convoquée par l'ensemble des acteurs rencontrés du côté de l'Education nationale : **l'enjeu prioritaire se situe à leur sens autour de cette figure perçue comme majoritaire, et n'entretenant pas un rapport « difficile » avec l'institution scolaire**. D'autre part, les acteurs de certaines Cités soulèvent également l'enjeu de renforcer leurs liens avec des parents se situant dans un rapport plus méfiant, voire défiant face à l'institution scolaire, peu investis dans la scolarité de leurs enfants.

« [La place des parents] c'est une question importante dans les écoles. Il y a beaucoup de parents éloignés de la culture scolaire, qui ne connaissent pas les codes... (...) Ils ont une place, pour comprendre les enjeux de l'école, accompagner les enfants dans les apprentissages. (...) L'ouverture de l'école aux parents doit se faire pour qu'ils comprennent ce qu'on attend des enfants. Autant les parents qui sont proches de la culture scolaire, y a pas besoin de leur décoder l'école, autant pour nos familles, il y a un vrai besoin de les accompagner sur ce volet-là. » (Inspectrice de l'Education nationale, pilote, Cité de l'Aulne)

« On a toujours eu beaucoup d'actions pour faire venir les parents [au collège] : des cafés des parents, on a un dispositif OEPRE (...). Moi je trouve que ça se fait plutôt bien, on a des familles qui sont globalement très respectueuses de l'école, qui ont conscience de l'importance de l'école, qui misent beaucoup sur la réussite de leurs enfants... Après, elles n'ont pas forcément les moyens de les suivre, sur le plan du travail scolaire. » (Principale de collège chef de file, pilote, Cité du Pin)

Dans les deux cas, la place des familles est lue à travers la question de l'implication dans la scolarité. Les problématiques et besoins sur lesquelles l'institution scolaire cible le plus souvent son action renvoient à la première catégorie de parent évoquée précédemment, à travers différents objectifs : l'importance de



**soutenir la montée en compétence des parents par rapport aux enjeux scolaires ; la facilitation de leur implication dans le suivi scolaire et l'orientation ; l'importance de valoriser les enfants** pour favoriser un rapport plus positif à l'école (en les associant de façon indirecte aux actions). Les professionnels de l'Education nationale rencontrés tendent en revanche à considérer qu'ils ne disposent pas des moyens et des compétences adéquats pour intervenir auprès des parents « les plus éloignés » de l'école.

### **3.3.1.2. Le point de vue des collectivités : accompagner les parents en tant qu'habitants en difficultés**

A la différence de l'Education Nationale qui porte donc une représentation des familles au sens de parents d'élèves, ayant pour responsabilité de s'intéresser aux codes et aux parcours scolaires de leurs enfants, **les acteurs des collectivités (et un certain nombre d'associations) développent une lecture davantage centrée sur les familles rencontrant des difficultés (sociales, éducatives, de santé...)**. Les familles sont ainsi perçues à l'aune d'un prisme plus large, celui d'habitants ; elles sont également considérées comme devant être les bénéficiaires directes d'actions pensées pour agir sur ces difficultés. **Les objectifs visés peuvent alors être très variés**, dans la mesure où la résolution des difficultés et problématiques rencontrées par les familles renvoient à **une lecture sociale globale, supposant de travailler autour des problématiques rencontrées dans l'environnement des enfants et des parents de façon large**. Cela peut dès lors se décliner à travers une pluralité de registres d'actions (lutte contre l'isolement, problématique de santé, difficultés de mobilité, accompagnement éducatif, soutien financier, aide administrative...).

« Les questionnements [par rapport aux parents], c'est : 'comment on peut être meilleurs sur la place des parents au sein de l'école?', 'comment on réfléchit à l'amélioration du climat scolaire?', 'comment on lutte contre les inégalités d'accès à la culture?', 'comment on règle certains problèmes de santé?'. (...). Sachant qu'on a une attention particulière sur les plus fragiles. » (Responsable du pôle solidarités, cheffe de service petite enfance, Ville, pilote, Cité du Chêne)

« C'est quand même les familles éloignées. Celles qui sont à l'aise avec le numérique et la langue française, elles peuvent avoir besoin ponctuellement [d'actions] mais c'est pas la cible. On priorise le travail auprès de personnes qui cumulent des difficultés, qu'elles soient sociales ou linguistiques. » (Chargée de mission, service politique de la ville, Ville, pilote, Cité de l'Aulne)

**Ce prisme de lecture peut néanmoins varier suivant les types de services impliqués** (renvoyant à des modalités de travail et cultures professionnelles différenciées), **mais également suivant le positionnement politique des collectivités**. Ces lectures politiques peuvent en effet colorer différemment ces représentations, dans le sens d'une lecture individualisée (en termes de désinvestissement et de responsabilisation des parents) qui suppose de centrer son action sur les parents en difficultés pour les « remobiliser », ou à l'inverse un prisme plus collectif (difficultés socioéconomiques globales entravant les conditions de vie et, par conséquent, d'éducation et d'exercice de la parentalité).

Dans l'ensemble, **ces représentations ont pour point commun d'être marquées par un prisme « familles en difficultés », celles-ci étant souvent perçues comme plurielles et cumulatives**.

### 3.3.1.3. Les préfetures : des garants de l'égalité territoriale, relativement en périphérie des Cités

Concernant les services préfectoraux, les entretiens menés **ne font pas émerger un prisme de lecture tout à fait homogène ou dominant vis-à-vis des familles** des Cités éducatives. Différents facteurs peuvent rentrer en jeu pour expliquer ce positionnement plus flottant des Préfetures sur le sujet, ainsi que la moindre lisibilité de leur approche. **Premièrement, les délégués du préfet sont relativement en retrait dans les Cités enquêtées<sup>34</sup>**, soit parce que la Cité éducative ne constitue pas une priorité telle quelle, soit parce que le turn-over empêche un suivi continu des échanges et des enjeux de cadrage des sujets. Leur vision des enjeux de la Cité éducative est en ce sens plus lointaine que celle des autres pilotes institutionnels. Par ailleurs, il s'agit d'acteurs qui ne sont pas quotidiennement au contact des usagers de façon générale, et donc des familles. Enfin, on peut supposer que la grande diversité de parcours antérieurs et de cultures professionnelles qui les caractérise joue également<sup>35</sup>.

Deux niveaux de représentations un peu distincts peuvent être identifiés. Les délégués du Préfet interrogés ont **une lecture très marquée par un prisme « politique de la ville »**, les parents et familles étant avant tout perçus comme des « habitants ». Cette perception est nourrie par **leur vision plus « surplombante »**, avec l'intention de favoriser une offre globale sur le territoire (offre scolaire, accompagnement social, services culturels, sportifs, d'accès aux droits...) en **favorisant le décroisement dans le champ éducatif**. La **logique de « participation des habitants » et d'association à la gouvernance est également très présente**. Parallèlement, certains des délégués interrogés ont également une représentation des familles plus proche de celle de l'Education nationale, ceux-ci identifiant un enjeu fort autour de la mixité des publics et de la lutte contre les inégalités sociales et territoriales. Cet enjeu se traduit alors par la volonté de renforcer l'attractivité du territoire, en s'adressant également aux classes moyennes.

### 3.3.1.4. Les parents comme « ressources » pour l'école et le territoire : un paradigme minoritaire

Enfin, **l'importance de la valorisation des familles, de leur écoute et de la reconnaissance de leurs compétences parentales peut être énoncée comme l'une des conditions d'un rapprochement des institutions** et d'une plus grande coopération des familles avec les autres acteurs éducatifs sur les territoires. Cette vision des parents est surtout portée par **des structures associatives issues de l'éducation populaire** ; elle peut l'être également dans services municipaux, en **particulier les services petite enfance** - la notion de coéducation et l'approche participative s'étant progressivement diffusées au sein des établissements d'accueil de la petite enfance depuis les années 1990-2000<sup>36</sup>.

Ces acteurs développent **une lecture plus collective des problématiques** rencontrées par les familles, et peuvent chercher à valoriser des compétences des parents en leur donnant un cadre et des moyens pour qu'ils les partagent et les mobilisent dans le cadre de projets communs. Leurs objectifs vis-à-vis des familles s'ancrent dans **une perspective globale de renforcement du pouvoir d'agir et de l'autonomie des familles** - et des enfants -, notamment à travers leur association à la construction de

---

<sup>34</sup> A noter que nous n'avons pu échanger avec des délégués du Préfet que dans une partie des Cités (3 sur 5).

<sup>35</sup> Rapport de l'IGAS et l'IGA, « Pérenniser et harmoniser le dispositif des délégués du préfet ».

<sup>36</sup> Marie-Claude Blanc et Marie-Laure Bonnebesse, « L'évolution de la place des parents dans les établissements d'accueil des jeunes enfants », *Spirale*, 2008.

projets auxquels ils sont invités à participer et à l'aménagement de temps d'échanges et d'entraide. Ce directeur d'une structure associative d'éducation populaire témoigne de cette vision, tout en soulevant les difficultés et les frottements que cela peut provoquer par rapport aux conceptions d'autres acteurs institutionnels :

« Pour moi, très clairement, la Cité éducative, ce n'est qu'un cadre de plus pour travailler ce lien familles-école, (...) valoriser les compétences des parents pour que ça apporte une plus-value au sein des projets portés par l'école. (...) Beaucoup de parents ont en réalité un vrai savoir-faire qui pourrait être partagé avec l'école. Il y a vraiment beaucoup de potentiel. (...) Mais c'est compliqué d'ouvrir la boîte de Pandore, parce que les parents, quand on les laisse trop rentrer [à l'école], ça crée de la perturbation. Donc il y a un équilibre savant à trouver pour savoir comment on peut valoriser ces compétences-là. (...) Mais on marche toujours sur des œufs, parce que l'école n'aime pas trop. » (Directeur d'une association d'éducation populaire, Cité de l'Aulne)

Ces différents types de visions s'inscrivent donc dans **des approches sectorielles, pour partie divergentes, de la place des parents, qui restent largement déterminées par l'ancrage institutionnel et la socialisation professionnelle des acteurs.**

### 3.3.2. Des approches sectorielles susceptibles de dialoguer, mais des conceptions qui restent le plus souvent inchangées

Si différentes approches des familles du territoire sont donc perceptibles en fonction des rattachements institutionnels des acteurs, ces conceptions peuvent être amenées à plus ou moins dialoguer dans les cadres et instances des Cités éducatives (3.3.2.1). Des dynamiques de dialogue peuvent donc émerger, mais la segmentation des axes de travail ou encore les enjeux de répartition du budget ne favorisent pas une prise en compte transversale du sujet et tendent plutôt à conforter les différentes conceptions institutionnelles qui prévalaient jusqu'alors (3.3.2.2).

#### 3.3.2.1. Des approches qui peuvent dialoguer, s'ignorer ou entrer en concurrence

Si ces perceptions et représentations différenciées n'entrent pas nécessairement frontalement en opposition, **elles nourrissent une lecture différenciée des objectifs prioritaires, de la pertinence ou de l'opportunité de certaines actions, ou encore de la façon de les mettre en œuvre.** Face à ces lectures différenciées, **différents modes de gestion peuvent apparaître, témoignant d'un dialogue plus ou moins développé entre ces approches** : leur mise en concurrence, leur coexistence (ces différents prismes de lecture s'ignorant mutuellement) ou leur conciliation.

- La concurrence des approches institutionnelles se réfère aux **configurations où des points de vue divergents apparaissent, sans parvenir à faire émerger un compromis.** Dans ce cas de figure, **les projets d'action peuvent parfois être mis en échec, en raison de conceptions jugées trop discordantes.** Ces situations de concurrence sont par exemple observables lorsque

des pilotes ne parviennent pas à s'accorder sur les actions prioritaires à développer et/ou sur la répartition des financements du fonds de la Cité. Cela a par exemple été le cas dans la Cité du Chêne, où la proposition faite par l'Education nationale d'équiper l'ensemble des familles du collège en ordinateurs portables pour lutter contre la fracture numérique a d'abord été accueillie avec beaucoup de circonspection par les acteurs des collectivités, qui n'y voyaient pas une priorité sur le territoire et considéraient qu'une telle action représentait des financements trop significatifs. Finalement, les concessions opérées par l'Education nationale sur d'autres actions à l'initiative des collectivités ont favorisé la sélection du projet numérique dans le programme d'action de la Cité. D'autres exemples sont également observables après la sélection de l'action, au moment de la mise en œuvre (illustration 2).

- La **juxtaposition des approches institutionnelles**. Dans ce cas second cas de figure, les approches s'ignorent mutuellement, chaque institution se chargeant de porter, financer ou mettre en œuvre des actions relevant de ses axes d'intervention et de compétences habituels, sans faire appel à des acteurs ou partenaires issus d'autres champs. Cette juxtaposition peut être perçue comme féconde, car elle serait source de complémentarité entre les champs d'intervention et les approches des uns et des autres ; pour autant, elle ne permet pas d'engager de dialogue particulier. Ce type de modèle tend à dominer lorsque les acteurs institutionnels ont eu tendance à « se répartir » les axes stratégiques en fonction des lignes de démarcation qui préexistaient.
- La **mise en dialogue des approches, aboutissant à un processus de conciliation de différentes lectures**. Dans ce dernier cas de figure, les approches initialement divergentes tendent à s'ajuster les unes aux autres, grâce aux décentrement opérés par chacun des acteurs. Cette logique de conciliation est par exemple observable lorsque le périmètre du public à cibler tend à évoluer aux yeux d'un acteur institutionnel, ou lorsque la lecture des problématiques saillantes rencontrées par les parents tend à se modifier pour partie.

### **Illustration 2 - Des représentations divergentes des parents et de leurs besoins, qui peuvent entrer en tension ou aboutir à des tentatives de conciliation**

Le terrain d'enquête met en évidence différents exemples de points de tension ou de désaccords entre acteurs des Cités, autour desquels se cristallisent des représentations divergentes des parents, de leurs besoins et donc des actions à développer ou des approches à promouvoir.

Dans la Cité de l'Erable, des points de débat ont émergé dans le cadre d'une action engagée autour du recrutement d'un poste de médiateur école-familles, porté par le centre social. La mise en œuvre de cette action a en effet fait apparaître des divergences entre l'Education nationale (non convaincue de la pertinence de l'action et de ses modalités de mise en œuvre) et le centre social municipal, notamment dans la posture professionnelle et l'approche à mettre en œuvre auprès des parents. La posture de l'intervenant – salarié du centre social – est frontalement questionnée par les acteurs de l'Education nationale, qui ont le sentiment qu'elle pourrait mettre en défaut le personnel éducatif. L'action a d'ailleurs ensuite été suspendue pendant plusieurs mois.

**« Ce sont des sujets sur lesquels on peut rapidement penser qu'on va rajouter des personnes pour faire médiation entre l'école et les familles pour favoriser ce travail. Or c'est beaucoup plus complexe que ça. Et on peut avoir dans l'Education nationale un sentiment, qui est justifié ou non, que des personnes extérieures ou moyens extérieurs viendraient nous aider là où on ne saurait pas faire, alors que cette question est plus complexe... (...) Ce qui est difficile, c'est que la gestion de certaines situations, on est forcément amené à être désagréable. Pas forcément dans le ton, mais dans ce qu'on va dire ou ce qu'on va renvoyer. Par exemple tout le monde ne va pas aller en seconde générale (...). Sur ces sujets-là on peut avoir des tensions avec les familles et c'est**

**irréductible. C'est pas parce qu'un médiateur ou une médiatrice va être nommé que ces questions vont être évacuées, elles existeront toujours. Ce qui est intéressant avec la Cité éducative, c'est que des échanges comme ça on a pu en avoir, notamment avec le centre social et ça permet aussi de mieux faire connaître notre travail. La fonction [de médiation] pourrait exister, mais les rôles doivent bien être définis : la médiation soit, mais c'est être le tiers au sein d'un conflit, pas de la prise à parti. » (Principal de collège, Cité de l'Erable)**

Dans la Cité du Tilleul, c'est au moment de concevoir une plaquette d'information sur l'école maternelle à destination des familles que des différences dans les façons de communiquer et les messages à mettre en valeur se font jour :

**« Là ou y a un truc très drôle, c'est sur le langage, la communication, on a un vrai fossé. (...) Il y a un inspecteur de l'Education nationale, qui bosse super bien.. Mais il nous a fait des plaquettes pour les familles, et je ne comprends pas ce qu'il essaye de transmettre... (...) Il a fait une plaquette hyper moraliste, du type 'votre enfant va rentrer à la maternelle, il ne faut pas faire ci ou ça'... Ils sont super content de cette plaquette, alors que ça va pas du tout... Sur le petit déjeuner, tout le contraire que ce qu'on dit, donc est-ce qu'on peut bosser ensemble ? (...) Après nous, la Ville, on doit apprendre plein chose trucs aussi (...) Pour la plaquette, je leur ai dit qu'on pouvait mettre à disposition une psychologue pour y retravailler. Donc on essaie d'apprendre à se parler. » (Responsable du PRE, Ville, pilote, Cité du Tilleul)**

Dans la Cité du Chêne, les entretiens auprès des pilotes témoignent des points de discussion entre la vision portée par la collectivité et celle de l'Education nationale. Les pilotes du côté de la ville soulignent la nécessité de changement de posture de l'Education nationale vis-à-vis des parents, cette dernière étant perçue comme nourrissant une approche trop descendante vis-à-vis des familles (logique de « convocation ») et de s'inscrire dans une logique trop partielle d'implication des parents (événements ponctuels dans l'année). La Ville entend diffuser « son » approche aux autres institutions à travers la Cité éducative, développée notamment depuis plusieurs années dans le champ de la petite enfance (implication des parents dans la crèche tout au long de l'année).

**« Moi, je veux qu'on réfléchisse à un problème majeur : l'image de l'école est vraiment abimée aux yeux des parents. (...) Comment faire pour qu'un parent soit convaincu que son enfant doit investir l'école ? (...) Ça passera aussi par le bâti, et par la place physique du parent au sein de l'école. Moi, je suis convaincue qu'on a tout intérêt à ouvrir largement l'école, y'aura pas de dangers. (...) Je suis horrifiée que les enseignants me disent « on appelle les parents, ils viennent pas ». Mais je leur dis : « attendez, vous les appelez 2 fois par an, et vous les associez pas le reste de l'année. Ça vous intéresserait d'avoir un copain qui vous appelle juste quand c'est son anniversaire ? Avant de demander, donnez aussi un peu ». C'est une relation de confiance, authentiquement inscrite de manière partenariale qu'on doit construire. On doit faire comprendre que la place du parent est archi légitime, et même essentielle. » (Pilote ville, Cité du Chêne)**

Cette perception portée par la Ville semble avoir rencontré, au fil du temps, un écho favorable du côté de l'Education nationale. Plusieurs projets ont notamment été engagés autour de l'ouverture d'espaces dédiés aux parents, au sein d'écoles et du collège. Un espace animé directement par des mères, dans une école primaire du territoire, a ainsi été ouverte pendant la 3<sup>e</sup> année de fonctionnement de la Cité éducative.

### 3.3.2.2. Des conceptions institutionnelles de la place des parents qui évoluent peu

**Ces trois types de logique** – concurrence, juxtaposition ou conciliation – sont **susceptibles de coexister au sein des Cités éducatives**. Différents facteurs peuvent alors tendre à favoriser ou, à l'inverse, à freiner ces mouvements d'évolution.

- **Le niveau d'équilibre ou d'asymétrie dans les rapports de pouvoir** entre les différents acteurs a d'abord une incidence directe : lorsqu'une institution se situe dans une position dominante au sein de la Cité éducative, elle tend de fait à imposer plus facilement sa propre conception des axes et actions prioritaires à investir.
- **La segmentation ou la transversalité des axes stratégiques influe fortement sur le dialogue des approches institutionnelles**. La composition des groupes de travail qui permettent de concevoir ou d'affiner les actions qui s'y réfèrent est à ce titre éclairante. Dans quelques cas, comme la Cité du Pin, ces groupes de travail sont investis par l'ensemble des institutions, qui mandatent des représentants pour faire valoir leurs angles de lecture et leurs appréhensions des sujets. Dans ce type de cas de figure, les approches peuvent être amenées à dialoguer. A l'inverse, lorsque la logique inverse est repérable (segmentation des axes de travail suivant les thématiques de prédilection de chacun), cela tend plutôt à favoriser une juxtaposition des approches. C'est **ce second modèle qui semble plutôt prédominer à l'échelle des cinq Cités étudiées** : avec le temps, les logiques de segmentation ont eu tendance à se renforcer, compte tenu du caractère très chronophage d'un copilotage sur l'ensemble des axes de travail.
- **Par ailleurs, les enjeux de financement tendent à renforcer les logiques de segmentation institutionnelle des axes**. En effet, les moyens significatifs alloués aux Cités éducatives supposent que les acteurs aboutissent à des compromis quant à l'allocation des fonds<sup>37</sup>. Ces moyens peuvent alors alimenter des logiques de concurrence dans la captation de ces financements, dans un contexte global de rationalisation des moyens. Les enjeux de financement restent en effet centraux dans les arbitrages effectués entre les pilotes concernant les actions à privilégier, chacun ayant tendance à faire valoir ses priorités en termes de politique éducative. De fait, ces logiques ne favorisent pas nécessairement les réflexions transversales, ni les actions interinstitutionnelles.

**Ces différents facteurs semblent expliquer que les conceptions institutionnelles qui préexistaient vis-à-vis du travail avec les parents ne semblent que rarement évoluer dans les discours des acteurs institutionnels**. Par exemple, les représentations du public à cibler de façon prioritaire – logique « universelle » pour l'Éducation nationale, logique plus resserrée autour des parents cumulant différents types de difficultés pour les villes – restent bien souvent prégnantes dans la mise en place des actions. Dans quelques cas de figure, néanmoins, des évolutions peuvent être repérables, comme dans la Cité du Pin, avec le travail engagé autour des tout-petits : dans ce cas de figure, la collaboration étroite entre l'inspectrice de l'éducation nationale du premier degré et une coordinatrice recrutée par la Cité éducative (éducatrice de jeunes enfants) permet de faire dialoguer différentes conceptions du travail avec les parents et conduit à davantage prendre en compte les besoins, du côté de l'Éducation nationale, des parents ayant une proximité moindre avec l'institution scolaire.

---

<sup>37</sup> Dans les 5 Cités étudiées, les enveloppes annuelles associées à la Cité oscillent ainsi entre 230 000 € et 330 000 €.

### **Illustration 3 – Une évolution dans la perception des parents par l'Éducation nationale grâce au travail rapproché avec une éducatrice de jeunes enfants**

Dans la Cité du Pin, l'une des axes de travail prioritaires – porté par les collectivités – a été identifié autour de la petite enfance et du travail auprès des enfants de 0 à 6 ans, et de leurs parents. Une éducatrice de jeunes enfants a été recrutée pour mener un travail de coordination sur le sujet et pour impulser différentes actions, discutées dans le cadre d'un groupe de travail thématique. Certaines de ces actions supposent un travail en partenariat avec les écoles du premier degré, qui selon la coordinatrice, a mis à jour des différences de conceptions dans la façon de travailler avec les parents :

**« Des problématiques sont ressorties, et c'est là qu'on voit qu'il y a une différence de points de vue, et de façons de travailler. (...) Il y a des choses très basiques où on n'est pas d'accord. Pour l'Éducation nationale, il y a un gros problème d'absentéisme, et ils voient ça comme un manque d'implication des parents. Moi je peux le voir de façon différente, en me disant que ça leur permet de passer du temps avec leur enfant, ou alors il peut y avoir des raisons culturelles, ou un manque de connaissance des attendus de l'Éducation nationale. Y a peut-être besoin d'un médiateur entre les attentes de l'Éducation nationale, et la réalité des parents ; l'enjeu, c'est comment mettre ça en cohérence. » (Coordinatrice de la Cité éducative des tout-petits, Cité du Pin)**

Plusieurs mois après le lancement du groupe de travail, ces divergences de conception commencent néanmoins à évoluer. Du côté de l'Éducation nationale, les actions mises en place dans le cadre de la Cité éducative des tout-petits sont perçues comme très positives : l'intervention de la coordinatrice petite enfance est vue comme complémentaire à l'action des enseignants du premier degré, car elle permet de résoudre des problématiques de façon souple et individualisée. Elle permet également de toucher des types de publics habituellement peu pris en compte par l'institution scolaire.

**« Et sur la petite enfance, on travaille beaucoup sur les invisibles, c'est-à-dire les mamans qu'on n'arrive pas à toucher, qui mettent pas leur enfant à l'école. Ca, ça manquait. On a embauché une EJE, c'est une perle, on fait un travail formidable, avec ces mamans-là, pour mettre leur enfant quelques heures à l'école. On y arrive beaucoup mieux, beaucoup de mères ne savaient pas [que c'était possible], il y a tout un travail d'information mené depuis que l'EJE est là. Nous en tant qu'enseignant, on ne savait pas quoi faire, aller chercher les enfants chez eux, pour nous c'est compliqué, et là on peut le faire grâce à la Cité éducative. On se rend compte qu'il y a un gros problème d'information sur ce qui existe sur le quartier. Il manquait quelque chose pour faire le lien ; soit pour compléter, soit pour assouplir ce qui semblait rigide pour les familles... (...) On ouvre l'école différemment. Ces familles qui sont souvent contrariées par l'école, car elles ont-elles-mêmes eux un mauvais vécu, voient l'école différemment... Donc sur l'accueil des familles, on a beaucoup évolué. » (Inspectrice de l'Éducation nationale, 1° degré, pilote, Cité du Pin)**

Si ce type d'évolution constitue donc un exemple particulièrement intéressant de modification du regard d'un acteur institutionnel sur les problématiques et enjeux à prendre en compte dans la relation aux parents, il s'agit d'un exemple relativement isolé au sein des Cités éducatives étudiées. Des évolutions peuvent néanmoins avoir lieu à l'échelle de certaines actions partenariales, comme nous le verrons par la suite – ces évolutions restant néanmoins ponctuelles, circonscrites à une action, sans que cela n'accompagne plus globalement une évolution des conceptions institutionnelles.

## 3.4. La participation des parents à la gouvernance de la Cité : des initiatives ponctuelles plutôt que des dispositifs suivis

Si, sur le fond, les approches des Cités éducatives quant aux familles et aux actions à développer à leur destination sont donc restées floues et peu partagées entre les acteurs institutionnels, l'enjeu de les associer à la gouvernance des Cités est bien mieux identifié collectivement. Les incitations du cadre national à faire de la participation des parents un axe de travail majeur des Cités les amènent à s'en saisir, même si la plupart des acteurs voient les parents davantage comme des « cibles » que comme des « partenaires » et soulignent les nombreux freins à la mise en place d'une participation de qualité (3.4.1). Les façons d'envisager l'implication des familles peuvent par ailleurs faire l'objet de visions divergentes des acteurs institutionnels (3.4.2). Finalement, des initiatives diverses ont pu être déployées par les Cités pour travailler l'implication des parents : celles-ci se traduisent plus souvent par des modes d'implication ponctuels que par des mécanismes de participation plus réguliers aux instances de gouvernance des Cités (3.4.3).

### 3.4.1. Des parents davantage perçus comme destinataires des actions que comme acteurs des Cités

Globalement, **la question de la participation des parents aux instances de la Cité éducative a fait l'objet de discussions et de réflexions** entre les pilotes dans l'ensemble des Cités étudiées. Pour autant, cette question a pu faire émerger des divergences de vue entre les pilotes, tous n'accordant pas la même importance à l'association des familles à la gouvernance.

**La mise à l'agenda de cette question semble en ce sens davantage tenir au cadre national des Cités éducatives** – présentant les parents comme des « membres à part entière de la communauté éducative » et perçu par les pilotes comme prescriptif de ce point de vue –, plutôt qu'à un consensus de ces mêmes acteurs autour de l'importance de cette question. Les entretiens menés auprès des pilotes tendent en effet plutôt à mettre à jour **certaines réserves quant à l'idée de faire des parents du territoire de véritables acteurs de la gouvernance** des Cités éducatives. Ainsi, **leur place** est ainsi bien **plus volontiers pensée comme celle de destinataires des actions** de la Cité que comme des partenaires de première ligne dans l'alliance des acteurs éducatifs du territoire.

« Dans les contrats de ville, on a plein d'actions sur la parentalité ; certains parents ont déjà cette appétence, ils sont présents dans le tissu associatif, les centres sociaux. On est vraiment sur des thématiques qui tournent autour de l'éducation de leurs enfants, mais on peut encore largement élargir [les actions à destination des parents] (...). Et pour moi, la place des parents elle est plutôt dans la définition de ces actions-là, plutôt que via une présence à un COPIL où on valide, ou via une chambre d'enregistrement ; c'est pas là qu'ils sont le plus important. » (Délégué du préfet, pilote, Cité du Tilleul)

« Les familles ne sont pas pensées comme des collaborateurs, mais comme des destinataires des actions. (...) Je pense que la place des familles dans les Cités... Elles sont surtout pensées



comme cible. On pense 'comment atteindre notre cible?', plutôt que 'comment en faire un collaborateur?' » (Chef de projet opérationnel, Cité du Pin)

**Ces positionnements**, qui soulignent que la participation des familles aux Cités éducatives ne constitue pas une évidence, **tiennent à différents freins** qui, aux yeux des acteurs institutionnels, constituent autant d'obstacles à la participation des parents - ou pour le moins à des modalités d'implication réalistes et qui puissent s'avérer fécondes, pour les Cités éducatives comme pour les familles impliquées. **Certaines de ces difficultés renvoient à des freins structurels**, qui font écho aux yeux des acteurs aux **écueils liés à la participation des habitants de façon générale**. Certains s'interrogent fondamentalement sur cet objectif, perçu comme difficile à mettre en pratique, voire comme « illusoire » dans un contexte de précarité très accusée des familles, mues par d'autres priorités. Beaucoup prennent pour exemple les difficultés rencontrées dans l'ensemble des dispositifs de participation existants sur le territoire (notamment les Conseils citoyens) et s'interrogent sur leurs capacités à engager une dynamique différente dans le cadre de la Cité éducative.

**Le second type de difficulté évoqué est d'ordre plus conjoncturel**, propre au label des Cités éducatives. Ces freins sont de trois ordres. D'abord, la mise en place des Cités dans un calendrier contraint, avec **la nécessité pour les acteurs institutionnels d'appréhender de nouvelles méthodes de travail et de mettre en place une gouvernance partagée** - dans des contextes parfois de tensions et de rapports de force -, est considérée comme **peu propice à la construction de dispositifs participatifs**. Ensuite, **l'objet même des Cités, perçu comme un « objet technique par excellence »** selon les termes d'un chef de projet opérationnel, interroge la pertinence même d'associer les parents dans la gouvernance. Enfin, **la temporalité de déploiement des Cités** interroge les pilotes institutionnels sur la cohérence du calendrier de participation des parents : comment communiquer sur un label dont la pérennité n'est pas assurée ? Quelle en serait la lisibilité dans ce contexte incertain ?

« Le projet n'est définitivement pas assez mûr ; pour qu'on puisse changer notre fusil d'épaule ; peut-être plus tard, on pourra passer à un stade supérieur. (...) Nous, entre institutionnels, on a déjà du mal à travailler ensemble, de manière opérationnelle c'est très compliqué. On a déjà tellement d'acteurs dans la Cité éducative, alors réussir à mettre le dernier maillon, c'est très difficile. (...) On n'arrive déjà pas à travailler entre professionnels ; avec des parents, comment voulez-vous qu'on complexifie le système... Là, c'est trop frêle, on commence juste à construire des piliers, une cohérence, à avoir une ambition plus partenariale... » (Chef de projet opérationnel, Cité du Pin)

**La pertinence de la participation des parents ne va donc pas de soi pour tous les acteurs des Cités éducatives**. L'un d'entre eux souligne ainsi à demi-mot les effets négatifs de « l'injonction à la participation » qui ne tient pas suffisamment compte des contraintes personnelles des parents (horaires de travail), de leurs priorités et aspirations, ou encore de la difficulté des parents à appréhender la complexité institutionnelle (vocabulaire, gouvernance) inhérente à ce type de démarche. Pour d'autres, cette exigence du cadre national relèverait davantage de l'opération de communication que d'une véritable recherche de participation citoyenne - qui supposerait des moyens et une méthode perçus comme hors de portée des Cités éducatives.

### 3.4.2. Des modalités de participation qui peuvent faire débat entre les pilotes

Pour autant et malgré ces réserves, **l'expérimentation de modalités d'association des familles aux Cités éducatives est apparue à la plupart des acteurs comme une nécessité** – ou, dans certains cas, a pu être « imposée » comme un chantier à engager par certains acteurs, en particulier les services préfectoraux. Les modalités d'association des parents à la gouvernance des Cités ont alors pu faire l'objet de débats, **crystallisant parfois des désaccords entre institutions**. Ces points d'achoppement ont généralement concerné deux dimensions majeures :

- S'est d'abord posée **la question de la « représentativité » des parents** à associer et des **méthodes à envisager pour constituer un collectif perçu comme « légitime »**. Les propositions faites par certains pilotes pour constituer un collectif d'habitants, en puisant dans des instances de participation déjà constituées (conseil citoyen, parents d'élèves élus, conseil d'administration du collège, etc.), se sont souvent heurtées à des arguments d'autres acteurs questionnant la légitimité de leur parole, soit qu'elle soit considérée comme trop « individuelle » et privée, soit qu'elle soit perçue comme « située » et peu représentative des habitants du quartier.
- Les **modalités concrètes d'association des parents et l'étendue des prérogatives à leur confier dans le processus décisionnel** ont également fait l'objet de discussion. Il s'agit là également de question relativement « classiques » dans les dispositifs de participation citoyenne : quelle place donner aux habitants dans l'ensemble du processus de mise en œuvre de l'action publique et à quel moment est-il le plus pertinent de les associer (diagnostic initial, élaboration, mise en œuvre opérationnelle, évaluation) ? Quel rôle leur donner : une fonction surtout consultative, un poids dans le processus décisionnel ?

Ces différents questionnements ont ainsi pu traverser régulièrement les échanges entre les pilotes dans les Cités étudiées, et donner lieu à différentes stratégies, plus ou moins concertées. Dans le cas de la Cité du Tilleul, les désaccords entre pilotes ont permis d'aboutir à une alternative convenant à l'ensemble des acteurs : la délégation de la question de la participation des habitants à un professionnel, directeur de centre social, disposant d'une expertise sur ces questions. Dans le cas de la Cité de l'Aulne, un travail important a été confié par les pilotes à une association d'éducation populaire pour réfléchir aux modalités les plus adaptées pour associer les familles à la Cité éducative.

#### **Illustration 4 - Quels parents associer à la Cité ? Divergences de points de vue au sein de la Cité du Tilleul**

Les questions de participation des familles et leurs modalités d'association à la gouvernance posent question dans toutes les Cités éducatives. Dans la Cité du Tilleul, cette question n'a pas été pensée aux prémises de la Cité, en raison des difficultés inhérentes aux dispositifs de participation et aux autres priorités à prendre en compte, dans un temps contraint. Pour autant, face à ce qui est perçu comme un enjeu important par les pilotes, différentes logiques ont peu à peu été envisagées, révélant des désaccords entre les acteurs institutionnels.

Du côté de l'Éducation nationale, le principal du collège chef de file explique avoir voulu s'appuyer sur des parents délégués, élus au conseil d'administration du collège, particulièrement dynamiques et impliqués. Face à l'absence de parents représentés dans les instances de pilotage de la Cité éducative, il leur a suggéré de venir participer à un temps de pilotage. Les autres acteurs institutionnels se sont opposés à cette initiative, autour de deux raisons majeures : d'une part, un manque de préparation de ces parents aux enjeux de la Cité éducative, risquant de faire de cette expérience un échec ; d'autre part, une mise en cause de la représentativité de ces parents, leurs profils ne représentant pas la diversité des habitants du territoire.

« C'est un peu la pierre d'achoppement dans la Troïka : pour l'Éducation nationale, les parents d'élèves c'est l'alpha et l'oméga. Pour la ville et moi, c'est loin d'être suffisant ; c'est nécessaire mais pas suffisant. Il faut intégrer des parents dans la réflexion et la décision. Mais ces parents, qui sont au CA, ont une vision 'mon fils est au collège, la Cité doit servir à mon fils'. C'est la question de la définition d'un panel... C'est compliqué. Donc je pense que ça va être le travail du chargé de mission sur la participation des habitants. » (Délégué du Préfet, Cité du Tilleul)

« Il y a eu un échange un peu piquant car je m'inquiétais de ne pas voir encore de parents lors des instances de représentation, alors que ça devait être l'ADN de la Cité éducative. Ça m'a chiffonné à plus d'un titre. (...) Les parents d'élèves avec lesquels on travaille, avec lesquels on a des réunions mensuelles, la Cité éducative, ils la connaissent, ce sont des personnes qui siègent depuis plusieurs années sur des instances, ils comprennent très bien les enjeux de tout ça. Ils nous éclairent sur les axes à envisager. Alors certes, se pose toujours la question de la représentativité des parents d'élèves. Ils sont élus par 12% de votants. Mais on peut élargir ça à tous mandats électifs qu'on peut connaître. (...) Donc ça je n'arrive pas à comprendre cette forme de réserve, de frilosité... Ça a été un sujet de désaccords. (...) Cette interrogation quant à la place laissée aux parents, et les précautions prises par rapport à leur possible implication... Je partage, les réserves de mobiliser les personnes sans préparation, je comprends... Mais, là, ce sont des personnes qui ont une culture des enjeux, en capacité de siéger sur certaines instances, en portant une réflexion de qualité. » (Principal du collège chef de file, Cité du Tilleul)

Face à ce désaccord, les pilotes se sont finalement accordés pour mandater spécifiquement un directeur de centre social du territoire (à hauteur de 0,2 ETP, mis à disposition par la Ville) pour travailler sur ces enjeux, en accompagnant la mise en place d'un comité consultatif de familles.

### **Illustration 5 - Dans la Cité de l'Aulne, une réflexion confiée par les pilotes à une association autour des modalités d'association des parents à la gouvernance**

Dans la cité de l'Aulne, la question de l'implication des parents à la gouvernance de la Cité a initialement été déléguée à une association d'éducation populaire travaillant auprès des parents du quartier et ayant une expertise sur les questions de participation. Dans ce cadre, l'association tente d'inclure les parents au sein des instances de gouvernance, pour qu'ils puissent y faire entendre leur voix. Pour cela, la stratégie d'abord déployée a été d'inviter les délégués de parents d'élèves à participer aux différents groupes de travail mis en place autour de chacun des axes stratégiques de la Cité, et en particulier celui dédié à l'axe parentalité. Cette stratégie initiale s'est finalement avérée infructueuse, pour plusieurs raisons : les parents ont été très peu nombreux à venir aux groupes de travail, et les quelques participants se seraient heurtés à la complexité des échanges entre acteurs, sans parvenir à y prendre part.

« Au fur et à mesure, on s'est rendu compte qu'intégrer les parents, c'était très compliqué au niveau horaire, et puis 2 parents face à 10 professionnels, ils n'arrivaient pas forcément à trouver leur place. Pour y avoir assisté, ils n'étaient pas forcément entendus. [...] Dans ces réunions, il y a plein d'acronymes, plein d'implicites, donc c'est compliqué de s'y intégrer ». (Chargée de mission, association d'éducation populaire, Cité de l'Aulne).

Face à ces constats, l'association a décidé de redéfinir sa stratégie initiale. Elle a expérimenté la mise en place de groupes de parole entre parents pour leur permettre d'échanger entre eux autour des problématiques saillantes sur le territoire, de leurs besoins et des actions pertinentes pour y répondre. Les professionnels de l'association prévoient d'assister à ces temps d'échange, pour se faire ensuite les porte-paroles des parents au sein des instances institutionnelles.

« Ces ateliers de parents, c'est une volonté de simplification : on essaye, plutôt que de recueillir des avis pointus des parents sur tout, de retirer 2 ou 3 idées fortes qu'on ira ensuite porter au sein

**des groupes opérationnels. On sera là pour remettre en forme leur parole. » (Directeur de service, association d'éducation populaire, Cité de l'Aulne).**

Dans une partie des Cités éducatives étudiées, **des fluctuations et aller-retours ont pu avoir lieu au fil du temps autour de la participation des parents**, à la fois en termes de niveau d'investissement de cette question (réflexion initiée, moyens dédiés) et en termes de modalités d'association. Ces évolutions au fil du temps peuvent tenir à différentes raisons : constat d'échec d'une méthode ou d'un mécanisme envisagé, essoufflement liée aux difficultés à faire « tenir » certains dispositifs de participation dans le temps, etc. Enfin, dans le cas de figure très spécifique de la Cité de l'Aulne, l'interruption de tout dispositif participatif – pourtant initialement ambitieux – tient davantage à une mise à distance volontaire par les acteurs institutionnels d'un collectif de parents s'étant créé spontanément – et indépendamment des initiatives des pilotes pour favoriser la participation. Dans ce cas de figure, **la Cité éducative se trouve au cœur de débats et de conflits entre des parents très inclus dans l'environnement scolaire, disposant d'une expérience et d'une expertise à faire valoir, et les pilotes institutionnels – dont les approches et les usages souhaités de la Cité divergent, voire entrent en contradiction.**

### **Illustration 6 - La mobilisation collective de parents d'élèves mise à distance par les acteurs institutionnels (Cité de l'Aulne)**

Dans la Cité de l'Aulne, et avant l'émergence de la Cité éducative, des parents d'élèves élus se sont constitués en association pour s'opposer au projet d'installation d'une salle de consommation à moindre risque, à proximité de plusieurs établissements scolaires du quartier. Avec cette association, ils ont pour ambition de mener une action transversale à l'échelle de l'ensemble du territoire, leur poids étant renforcé par la présence de parents membres de plusieurs écoles du quartier et leur collaboration étroite avec une association locale d'éducation populaire et une Maison des Jeunes et de la Culture (MJC).

Après avoir entendu parler du lancement d'une Cité éducative dans le quartier (sans y être conviée), l'association de parents a missionné l'une de ses membres pour réaliser un diagnostic recensant les besoins des jeunes de la Cité de l'Aulne en matière de santé, à partir d'une grille d'analyse quantitative appliquée à une douzaine d'écoles de la Cité. Concrètement, les parents ont collecté des données auprès des enseignants et des directeurs d'écoles. Le diagnostic était censé conduire à la réalisation d'une action qui se serait déroulée en 2023 et aurait été portée par les parents de l'association ; les parents envisageaient également de bâtir un « livret d'accueil et d'intégration » traduit en plusieurs langues. Les résultats du diagnostic n'ont cependant pas été retenus et l'action proposée n'a pas été considérée comme prioritaire. Les parents élus regrettent fortement de ne pas avoir été davantage inclus dans les processus décisionnels ni dans l'action de terrain :

**« Il me semble que l'objectif de la Cité, c'est de faire de tout le monde des acteurs. Or, là, il me semble qu'on a fait des parents des consommateurs. Des consommateurs de petites actions décidées par un COPIL qui n'a absolument pas fait le travail de terrain. Ce travail de terrain peut vraiment être fait par des parents, des groupements de parents. [...] Au lieu de mettre tous les acteurs autour de la table, la Cité est devenue un truc extrêmement descendant, avec un COPIL d'élus qui donnent des directives. » (Mère, un enfant, consultante en ressources humaines, Cité de l'Aulne)**

Face à ces critiques du groupement de parents élus, les pilotes de la Cité de l'Aulne rétorquent que si la structuration de parents en réseau afin de faire émerger des problématiques constitue une dynamique intéressante à relever, elle n'en reste pas moins portée par des parents situés socialement et politiquement, plus favorisés que la moyenne des parents d'élèves du territoire. Ils considèrent ainsi que la réalité sociale dans ces écoles n'est pas nécessairement représentative de celle à l'œuvre dans l'ensemble des écoles du territoire, et qu'il faut s'assurer que le point de vue des parents de l'association ne soit pas partiel voire biaisé.

« Il y a un enjeu de défendre les intérêts qui sont publics et pas personnels : pour moi, il y a plein de questions qui en découlent. Quel parent d'élèves défend quoi ; ils ne connaissent pas forcément tous les établissements du territoire et leurs enjeux spécifiques... » (Chef de projet Politique de la Ville, Ville, pilote, Cité de l'Aulne)

En filigrane, un autre enjeu apparaît néanmoins, davantage lié aux évolutions dans les choix de gouvernance de la Cité : l'impératif d'équilibrer davantage la répartition des actions (et des financements associés) entre les différentes institutions partie prenante de la Cité aurait amené à des modalités de sélection des actions plus descendantes, restreignant les marges de manœuvres des acteurs de terrain – et des habitants – dans la mise à l'agenda des thématiques à traiter et des actions à financer.

« [Au début] les priorisations émergeaient du terrain, avec un gros volet opérationnel. (...) Aujourd'hui, l'Etat souhaite un peu remettre d'équerre la Cité éducative, avec un travail assez fin entre [les représentants des 3 institutions] et le chef de projet opérationnel de la Cité pour former un triptyque améliorant la Cité, son fonctionnement. (...) Les thématiques qui émergeront du côté du triptyque permettent aussi d'avoir un équilibre financier, en termes de thématiques et de tranches d'âge visées par les actions. » (Chargée de mission Politique de la Ville, Ville, pilote, Cité de l'Aulne)

### 3.4.3. Des initiatives diverses, plus ou moins ambitieuses, pour favoriser l'implication des parents dans les Cités éducatives

L'ensemble de ces discussions, voire de ces dissensions autour des moyens et mécanismes opportuns pour inclure des familles dans la gouvernance des Cités éducatives, ont conduit à l'expérimentation d'**une diversité de modalités d'association des parents**, reflet d'entreprises plus ou moins ambitieuses en termes de participation. L'analyse des revues de projet 2022 réalisée par l'ANCT révèle quelles ont été les formes d'inclusion de la parole des parents les plus fréquemment convoquées par les Cités. Il y apparaît clairement que **si l'inclusion régulière des parents à des instances de gouvernance formelles est restée assez rare, d'autres formats, perçus comme moins contraignants, ont été déployés par de nombreuses Cités.**

#### Encadré 6 - La place faite aux parents dans la gouvernance par les Cités éducatives d'après les revues de projet 2022

- La **représentation de bénéficiaires dans les instances de pilotage** des Cités éducatives est assez marginale : 8% des Cités indiquent que des bénéficiaires sont associés à l'instance de pilotage opérationnel ; c'est le cas de 13% des Cités concernant l'instance de pilotage stratégique.
- **Plus de la moitié des Cités éducatives ont déclaré « associer des bénéficiaires » sur l'année.** Les **modalités** d'association des bénéficiaires sont **plurielles** :
  - 72% ont indiqué avoir consulté des familles en amont du projet et sollicité l'apport de suggestions sur ce dernier ;
  - 52% des Cités ont mobilisé des familles dans le portage d'actions ;
  - 38% ont eu recours à d'« autres » modalités d'implication des bénéficiaires (sollicitations dans le cadre d'enquêtes visant à évaluer les actions ; participation à des « temps forts » de la Cité éducative ; association à des groupes de travail thématiques...).

- 18% seulement évoquent la participation active de parents aux instances de pilotage de la Cité éducative.

Source : Agence Nationale de la Cohésion des territoires, *Rapport synthétique - Revues de projet 2022 des Cités éducatives*, s.l., 2023.

**Les modalités d'implication ponctuelles**, à travers la participation à des événements, des temps forts ou l'association à certaines étapes précises **constituent le format le plus répandu** d'implication des familles dans les Cités éducatives. Dans les Cités étudiées, cela a par exemple pu se traduire par l'association de parents du territoire à un événement visant à travailler sur le diagnostic de territoire, en amont de la labellisation (Cité de l'Erable), ou, plus souvent, par l'organisation de « temps forts » autour du lancement de la Cité en aval de la labellisation : événements de présentation des diagnostics de territoire (Cité du Chêne, Cité du Pin) ou de présentation des enjeux et des objectifs de la Cité (Cité de l'Aulne).

**L'association de parents au portage des actions constitue également un format qui a été mobilisé par une grande partie des Cités** (environ la moitié). Sur le terrain, cette association à la mise en œuvre d'actions se traduit souvent par une logique de consultation des familles, envisageable à différentes étapes : consultation *a priori des parents* (autour de la pertinence et de l'intérêt de telle ou telle action au regard des besoins), consultation chemin faisant (retours critiques sur l'action après y avoir participé, dans une logique d'amélioration continue) ou *a posteriori* dans une logique de bilan ou d'évaluation. Ces logiques de consultation des familles peuvent être menées de façon plus ou moins formelle (échanges informels bilatéraux entre porteurs d'actions et familles, modalités de consultation plus formalisées comme dans le cadre d'enquêtes, etc.). Enfin, **l'association des parents a également pu se faire, de façon plus ambitieuse, via leur participation active à certaines actions**. Si cette modalité semble moins répandue (1 seule action procède de ce type de logique dans les 5 Cités étudiées), **elle n'en est pas moins particulièrement intéressante**. Ce type d'action a été mis en place dans la Cité du Pin : un groupe de parents bénévoles maîtrisant plusieurs langues propose de se rendre disponibles pour des prestations d'interprétariat entre des professionnels éducatifs (école, collège, centre social...) et des parents allophones du territoire.

Enfin, **la participation des parents à des instances de pilotage formelles de la Cité éducative est plus rare** (18% des Cités). Les freins et difficultés déjà évoqués associés à ce type de dispositif, plus ambitieux, expliquent certainement le moindre recours à cette forme de participation. Dans certains cas, néanmoins, des initiatives d'ampleur peuvent être soulignées, comme la constitution d'un groupe consultatif d'habitants, dans la Cité du Tilleul.

### **Illustration 7 - Dans la Cité du Tilleul, la constitution d'un groupe consultatif d'habitants impliqué dans le choix des actions**

Le groupe d'habitants de la Cité du Tilleul a été constitué par le centre social, sur demande des pilotes institutionnels, dans le but de créer une instance de participation citoyenne dans la Cité éducative. La constitution de ce collectif entend articuler trois formats distincts d'implication des parents dans la Cité, à travers différents objectifs : associer les habitants à certains temps de gouvernance de la Cité en les faisant participer à des instances institutionnelles ; les impliquer dans la sélection des actions labellisées ; à plus long terme, les accompagner dans le portage d'une action par eux-mêmes.

Le groupe se compose de douze mères volontaires habitant le quartier, fréquentant le centre social de longue date pour une partie d'entre elles et ayant leurs enfants scolarisés dans les établissements scolaires du territoire. La plupart occupent des postes d'employées, certaines n'ont pas d'activité professionnelle. « Proches » des structures, que ce soit le centre social, les écoles ou les collèges, elle apparaissent particulièrement impliquées dans la scolarité de leurs enfants – la plupart y étant élues déléguées – et dans la vie du quartier.

Depuis la constitution du groupe d'habitants, ces mères ont participé à deux comités de pilotage. Dans le cadre de la programmation des actions pour l'année 2023-2024, elles sont également invitées à participer à un temps de travail autour de la sélection des actions, visant à recueillir leur avis pour qu'il soit ensuite pris en compte par les pilotes dans la sélection des projets. L'expression de ces avis se fait sous forme d'un vote, au moyen de pancartes individuelles dotées de smileys permettant d'indiquer le niveau d'adhésion à l'action. Entre chaque vote, les mères échangent entre elles et défendent leurs opinions sur les différentes actions – leur thématique, leur mode de mise en œuvre ou encore leur contenu servant de critères à leur choix. Certaines actions reconduites sont déjà connues d'une partie des mères, lesquelles fondent alors leur vote sur ce qu'elles en ont observé dans l'établissement scolaire de leur(s) enfant(s). Inédit au sein de la Cité éducative de par son format, ce temps de travail est apprécié par les mères participantes, satisfaites d'être associées au choix des actions et de voir leur parole prise en compte.

**« C'est bien qu'on nous demande notre avis. Au début, y'avait rien de concret, on voyait pas trop à quoi on servait dans la Cité éducative. Au moins, là, on a participé. Et on nous a bien expliqué les différents projets, c'était clair » (Mère, cinq enfants, sans emploi, Cité du Tilleul)**

**« On nous écoute. Les habitants ont beaucoup beaucoup de choses à dire, donc c'est bien qu'on donne notre avis, et que par le biais de réunions comme celles-ci, on puisse dire qu'il manque telle ou telle chose pour le quartier. Pouvoir dire « tiens, ce projet-là, j'aime pas trop, y'a pas de nécessité » ou au contraire « ah celui-là, j'aime bien » » (Mère, un enfant, employée, Cité du Tilleul)**

En définitive, **les initiatives des Cités en matière d'association des familles se sont plutôt traduites par des propositions occasionnelles que par des dispositifs plus ambitieux et suivis dans le temps**. Les difficultés inhérentes à la participation comme la complexité du label et des modalités de gouvernance associées en sont les principales clés d'explication d'après les acteurs rencontrés. Lorsque des initiatives plus ambitieuses ont été engagées, le recours à un tiers, disposant d'une expertise particulière autour des enjeux de participation (association, centre social) s'est souvent imposé. Dans les autres cas, en l'absence de moyens significatifs dédiés à l'ingénierie des dispositifs participatifs et dans un contexte de manque d'acculturation des pilotes aux principes et aux règles à respecter pour favoriser les démarches ascendantes et l'émergence de « conflits démocratiques » féconds<sup>38</sup>, les initiatives des Cités sont souvent restées limitées dans leur ampleur et leurs ambitions.

---

<sup>38</sup> Marion Carrel, « La gouvernance est-elle démocratique? Les enjeux de la participation citoyenne », *Informations sociales*, 2013, vol. 179, n° 5, p. 144- 151.

## 3.5. Conclusion de partie

Si les Cités éducatives ont donc pu favoriser une mise à l'ordre du jour et à l'agenda de la place des familles dans la plupart des Cités, **cette reconnaissance de l'importance de traiter du sujet n'a pas permis de faire émerger une approche commune et transversale à l'échelle du territoire**. Le sujet n'a pas réellement fait l'objet d'échanges ou de discussions entre les pilotes au sein des instances dédiées, en dehors de mots d'ordre relativement génériques perçus comme faisant consensus. En l'absence d'identification collective des problématiques auxquelles répondre en priorité, **les acteurs institutionnels rencontrent des difficultés à « cadrer » le sujet, et tendent à s'appuyer sur des conceptions de la relation avec les familles qui restent très arrimées à leurs référentiels propres**, liées à leurs appartenances institutionnelles et leurs socialisations professionnelles.

Pour autant, la coexistence de ces différentes logiques n'est pas nécessairement perçue comme problématique. Bien que des logiques de concurrence de ces approches puissent émerger, c'est surtout leur juxtaposition qui prévaut. Les pilotes institutionnels tendent ainsi à s'inscrire dans une logique de complémentarité sectorielle que dans une logique de convergence. **Les espaces de dialogue, permettant de confronter des perceptions différentes et supposant d'aboutir à des arbitrages collectifs convenant à chacun, restent relativement rares**, même s'ils peuvent exister. De fait, chaque institution tend à se saisir de la Cité pour poursuivre ou amplifier son action, sans nécessairement interroger les points de frottement, les incohérences ou mettre à jour les complémentarités qui pourraient émaner d'un travail conjoint.

Plusieurs facteurs explicatifs sont à souligner. D'une part, **la mise en place des Cités éducatives s'est déroulée dans un calendrier resserré** et a été largement bouleversée par la crise sanitaire. Dans ce contexte, les institutions ont pu avoir tendance à se « replier » sur elles-mêmes, en travaillant autour de leurs propres priorités, ce qui n'a pas été facteur facilitant pour approfondir le travail interinstitutionnel. D'autre part, **la mise en place et le fonctionnement partenarial des Cités apparaissent comme complexes**. Sans « pilote dans l'avion », les échanges entre pilotes aboutissent à des compromis sous contrainte qui tendent à juxtaposer plutôt qu'à faire dialoguer les approches. Enfin, **la gouvernance et la comitologie des Cités sont perçues comme très « lourdes » et chronophages**, d'autant plus que la Cité éducative vient s'ajouter aux missions et au travail quotidien, sans que du temps dédié ne soit dégagé (à l'exception des chefs de projet opérationnels).

Ainsi, l'absence de cadrage institutionnel du sujet, de partage des enjeux à travailler et le faible niveau de priorisation des objectifs à poursuivre ou des publics à cibler expliquent que **la question de la place des parents reste, au terme de trois années de fonctionnement, un enjeu encore relativement nébuleux** pour nombre d'acteurs des Cités éducatives. De ce fait, les actions dont les objectifs visent à travailler et à renforcer la place des parents se caractérisent par une grande pluralité, tant en termes de thématiques, de méthodes de travail déployées que d'acteurs impliqués.



# 4.

## Des actions variées à destination des familles, inscrites dans la continuité ou en complément de l'offre existante

PARTIE N° 4

Au-delà des approches qui peuvent diverger à l'échelle des différentes institutions, la place donnée aux parents dans les Cités éducatives peut être saisie, plus concrètement, à l'échelle des actions qui sont déployées localement et qui visent à travailler la question des relations avec les familles. Au niveau national, cette thématique apparaît comme l'un des trois sujets les plus investis dans les plans d'actions des Cités éducatives ; elle se décline ensuite au travers d'une grande pluralité de sujets, d'objectifs et de méthodes, dans des actions portées avant tout par le secteur associatif et les communes (4.1). Si on les met en perspective avec l'offre qui préexistait sur les territoires, ces actions sont plus souvent fondées sur des dynamiques partenariales et s'inscrivent dans une logique d'expérimentation de nouveaux formats, ou de concrétisation d'actions plus innovantes. Néanmoins, leur mise en œuvre peut se heurter à un manque d'ingénierie (4.2). Finalement, les Cités éducatives peuvent accompagner deux dynamiques majeures : soit elles sont perçues comme un levier pour accroître l'offre en étoffant les actions existantes, soit comme un instrument pour combler les manques de l'action publique locale en enrichissant l'offre d'actions (4.3).

## 4.1. Panorama des actions portant sur les relations avec les familles dans les Cités éducatives

Bien que les finalités associées au travail avec les parents dans les Cités éducatives puissent faire l'objet de lectures variées de la part des acteurs institutionnels et être entourées d'un certain flou, il n'en reste pas moins qu'il s'agit bien de l'une des thématiques d'actions privilégiées dans les Cités éducatives : cette thématique figure ainsi en 3<sup>e</sup> position, parmi les 15 principales identifiées par l'ANCT (4.1.1). Ces actions sont avant tout portées par le secteur associatif et par les communes, le rôle de l'Éducation nationale étant un peu plus en retrait. Pour autant, une part significative d'actions partenariales est à noter sur le sujet (4.1.2).

### 4.1.1. Les relations avec les familles, une thématique majeure de l'action des Cités éducatives qui se décline en une pluralité de registres

A l'échelle nationale, l'ensemble des Cités éducatives ont investi le travail avec les parents comme l'une de leurs thématiques d'actions privilégiée : il s'agit en effet de l'un des trois registres d'action les plus représentés dans les programmations locales (4.1.1.1). Concrètement, les actions qui portent sur les relations avec les familles se déclinent au travers d'une grande pluralité de thématiques, qui restent le plus souvent « classiques » au sens où elles s'inscrivent dans la continuité des sujets et cadres de travail habituels (4.1.1.2). Les Cités éducatives ont néanmoins pu constituer un cadre favorisant la montée en puissance de nouveaux sujets, souvent en lien avec des orientations nationales (4.1.1.3).

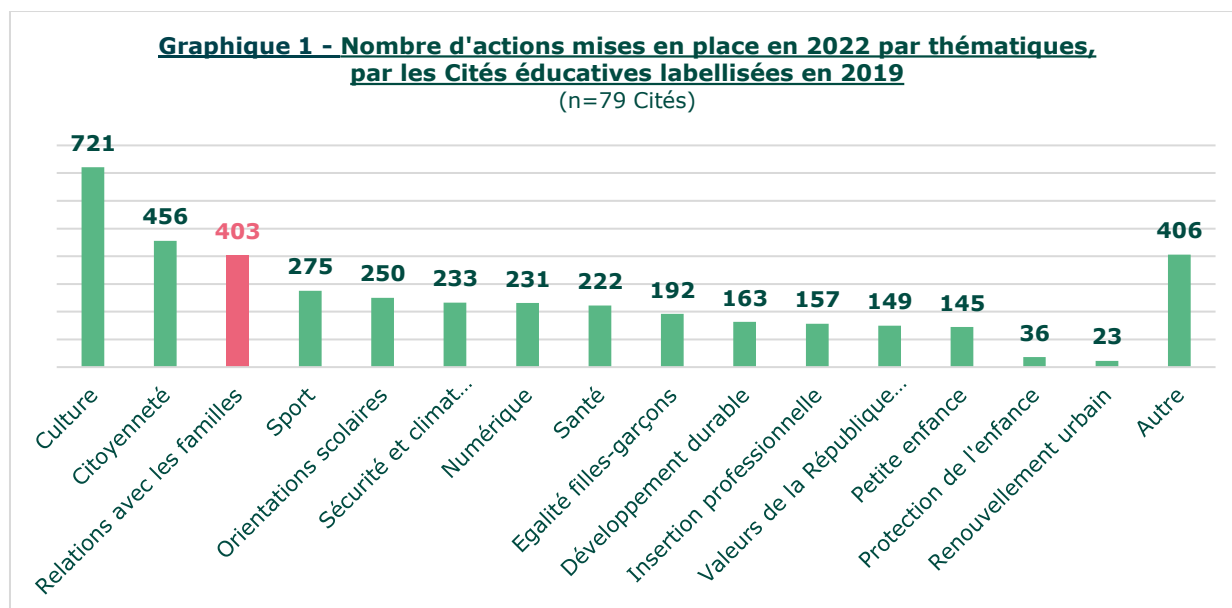
#### 4.1.1.1. 15 % des actions mises en place par les Cités éducatives portent sur la relation avec les familles

Chaque année, les Cités éducatives définissent un programme d'actions local, qui a vocation à « opérationnaliser » les axes stratégiques définis collectivement. L'analyse des revues de projet 2022, conduite par l'ANCT à partir des bilans des 208 Cités labellisées à cette date<sup>39</sup>, permet de disposer de quelques indicateurs-clé quant aux grandes tendances et caractéristiques de ces programmes d'action. **En moyenne, les Cités éducatives financent 35 actions dans leur plan d'action annuel**, ce qui rend compte de **la logique de diversification des champs d'interventions des Cités qui prévaut**, plutôt qu'une logique de forte priorisation. De fait, si ces 6 000 actions recensées couvrent une grande diversité de thématiques, trois sujets apparaissent comme particulièrement investis par les Cités éducatives : il s'agit, en premier lieu, de la culture (29% des actions), de la citoyenneté (19%) et **des relations avec les familles (15%), qui font donc partie des 3 thématiques les plus représentées parmi les**

---

<sup>39</sup> Agence Nationale de la Cohésion des territoires, *Rapport synthétique - Revues de projet 2022 des Cités éducatives*, s.l., 2023.

**actions des Cités.** Si l'on se penche plus précisément sur les Cités éducatives labellisées lors de la première vague, les actions portant sur les relations avec les familles sont au nombre de 403.



*Source : Revues de projet 2022 des Cités éducatives labellisées en 2019 – Traitement : INJEP et Agence Phare.*

*Champ : Actions programmées en 2022, par les 79 Cités éducatives labellisées en 2019 – Remarque : une même action peut porter sur différentes thématiques ; certaines d'entre elles apparaissent donc simultanément dans plusieurs catégories.*

*Lecture : En 2022, 403 actions portant sur la thématique de la relation avec les familles ont été mises en place par les Cités éducatives labellisées lors de la première vague.*

#### 4.1.1.2. Une pluralité de thématiques d'action, qui excèdent largement la sphère scolaire

Si le **renforcement de la place des parents** constitue donc une finalité partagée par la plupart des Cités, son caractère extrêmement vaste et le manque de cadrage et d'explicitation du sujet en font **une finalité générale qui, en pratiques, peut se décliner au prisme d'une grande variété de thématiques**. Le benchmark mené à partir des revues de projet 2020 mettait en effet en évidence cette pluralité de registres au sein des actions portant sur les relations avec les familles, qui peuvent avoir trait à des thématiques variées. Sur les territoires étudiés, **la tendance est en effet plutôt celle d'un travail pluri thématique au sein d'une même Cité éducative, de façon à répondre à un éventail de problématiques, plutôt que la définition de priorités fortes** en termes de thématiques d'actions.

**Tableau n°2 – Répartition des principales thématiques des actions ciblant les parents ou les familles en 2020, à partir d’une analyse sémantique<sup>40</sup> de la base de données**

Principales thématiques des actions développées à destination des parents/ familles	Nombre d’occurrences de termes associés à la thématique	Part d’actions correspondantes
<i>Accès et utilisation des outils numériques, formations aux usages numériques</i>	71	16%
<i>Apprentissage de la langue, interprétariat, transmission des « valeurs de la république »</i>	57	13%
<i>Information/ communication sur l’offre à destination des familles sur le territoire</i>	48	11%
<i>Renforcement du lien avec l’institution scolaire, implication dans le suivi scolaire</i>	45	10%
<i>Accès à la culture, pratiques culturelles</i>	46	10%
<i>Accès à la santé, prévention santé</i>	34	8%
<i>Petite enfance, modes d’accueil, socialisation du tout petit</i>	26	6%
<i>Soutien à la parentalité (actions REAAP, LAEP, cafés des parents...)</i>	19	4%
<i>Lutte contre la précarité économique des familles</i>	11	2%

*Source* : Revues de projet 2020 des Cités éducatives labellisées en 2019 – Traitement Agence Phare

*Champ* : Actions programmées en 2020 portant sur la relation avec les familles par 76 des 80 Cités labellisées en 2019 (n= 453).

*Lecture* : En 2020, 16% des actions concernant les relations avec les familles portaient sur l’accès et/ou la formation aux outils numériques.

**Les registres d’action à destination des parents et des familles excèdent par ailleurs largement le champ de la scolarité et la question du lien à l’institution scolaire.** Ainsi, si de nombreuses actions portent bien sur des enjeux de renforcement de la relation à l’école et au suivi scolaire, d’autres thématiques d’action cherchent à soutenir les parents sur des thématiques plus transverses ou plus globales, au premier rang desquelles les thématiques numérique, l’apprentissage de la langue, l’accès à la culture ou l’accès à la santé et la prévention santé. La place occupée par les enjeux d’information et de communication sur l’offre des territoires auprès des familles témoigne également de la volonté des Cités d’élargir le champ d’intervention au-delà du secteur de la scolarité et **d’une appréhension plus large et plus globale des familles et des difficultés qu’elles rencontrent.** En ce sens, un grand nombre d’actions cherchent à **travailler sur une ouverture du « champ des possibles »** et excèdent le cadre de la scolarité, sans l’ignorer.

<sup>40</sup> Ces chiffres doivent être interprétés avec précaution : ils ne reflètent pas le nombre et la part exacte d’actions correspondant aux thématiques identifiées, car ils se fondent sur une analyse sémantique systématique qui présente certaines limites. Pour autant, ils permettent de saisir la fréquence de certaines occurrences sémantiques et sont en ce sens intéressants à intégrer à l’analyse.

### 4.1.1.3. Un cadre qui a néanmoins pu favoriser la montée en puissance de certaines thématiques, en lien avec des orientations nationales

Il convient néanmoins de noter que, **dans certaines Cités, les acteurs ont pu avoir tendance à « resserrer » la focale au fil des années de fonctionnement autour de quelques sujets phare**, plutôt que de diversifier encore davantage les sujets traités. Ainsi, des thématiques privilégiées tendent à apparaître, même si cela n'empêche pas que d'autres sujets soient traités de façon plus secondaire : le numérique et la petite enfance dans la Cité du Pin, le numérique et l'interculturalité dans la Cité de l'Erable, ou encore la petite enfance, la prévention et l'accès aux soins dans la Cité du Tilleul.

Par ailleurs, **certains sujets semblent être apparus avec une acuité particulière**, dans les cinq Cités étudiées comme plus largement au niveau national (aux dires des pilotes rencontrés) et avoir suscité une mobilisation importante des acteurs alors qu'il s'agissait jusque-là de thématiques peu travaillées ou apparaissant comme non prioritaires sur les territoires. Les thématiques du numérique, de la petite enfance, de l'accès aux soins (notamment autour du manque de certains professionnels, par exemple en orthophonie) ou encore de la communication avec les familles allophones/ l'interprétariat semblent avoir été des thématiques identifiées de façon assez transversale sur les territoires. Pour certaines d'entre elles, **la mise à l'agenda, au niveau national, de sujets proches, a pu favoriser le déploiement d'actions d'ampleur, voire permettre des co-financements**.

Ainsi, **la thématique du numérique a émergé notamment en lien avec la crise sanitaire** et a de ce fait souvent été perçue par les pilotes comme une problématique à traiter de façon prioritaire ; parallèlement, le déploiement par l'Etat de différents dispositifs pour favoriser la formation aux outils numériques – par exemple, via les Pass numérique, le déploiement de conseillers numériques dans de nombreuses structures, etc. – a permis de donner davantage d'ampleur aux actions initiées dans le cadre des Cités éducatives, en dessinant de possibles articulations entre différents types de structures. De la même manière, **les réflexions engagées dans le cadre des 1000 premiers jours de l'enfant** ont également constitué un cadre favorisant la mise à l'agenda du sujet dans les Cités éducatives et la diversification des leviers actionnables pour engager des actions sur le sujet (appels à projets des ARS et DREETS, notamment). En revanche, sur d'autres thématiques, comme celle relative à l'accès aux soins (notamment, santé mentale depuis la crise sanitaire, mais également consultations auprès d'orthophonistes, etc.), le sujet a pu émerger sans que des pistes d'action concrètes ne soient toujours aisées à envisager (manque de leviers pour les acteurs éducatifs), ni que le cadre national ne soit considéré comme propice à la mise à l'agenda de ce type de sujet.

### 4.1.2. Des actions surtout portées par les associations et les communes mais, avec le temps, un renforcement de la place de l'Education nationale

Les actions qui portent sur les relations avec les familles mises en place dans les Cités éducatives sont le fait de deux types d'acteurs principaux : le secteur associatif et les communes jouent un rôle prédominant dans la mise en place d'actions s'adressant ou impliquant des parents (4.1.2.1). Le positionnement de l'Education nationale est en revanche plus timide, le travail avec les parents représentant une thématique d'intervention moins « évidente » de prime abord, même si leur rôle semble s'affirmer davantage au fil du temps (4.1.2.2). En revanche, l'émergence et la reconnaissance de nouveaux acteurs et partenaires

susceptibles de travailler auprès des parents sur les territoires des Cités sont plus rares, la tendance étant plutôt à la consolidation de partenariats préexistants plutôt que l'écllosion de dynamiques fondamentalement nouvelles (4.1.2.3).

### 4.1.2.1. Un rôle majeur des communes et des associations dans l'impulsion et le portage des actions à destination des familles

**Les actions à destination des parents mises en œuvre dans les Cités éducatives sont avant tout le fait de deux types de porteurs principaux : d'une part, le secteur associatif, de l'autre, les communes.** Cette prédominance des acteurs associatifs et des communes apparaît avec force si l'on se penche sur les données issues des revues de projet 2022 :

- **La moitié des actions s'adressant ou impliquant des parents (53%) sont mises en place par des associations** du territoire (sachant que, toutes thématiques confondues, les associations représentent « seulement » 38% des porteurs d'actions dans les Cités éducatives).
- **Un tiers des actions (35%) sont portées par les collectivités.** A nouveau, on observe une surreprésentation du portage par les collectivités concernant cette thématique, puisque celles-ci représentent 29% des porteurs d'actions toutes thématiques confondues.
- **Si les catégories établies dans les revues de projet ne permettent pas d'isoler strictement la proportion d'actions portée par l'Education nationale, celles-ci apparaissent dans les faits moins nombreuses.** *A minima*, on peut noter que 13% des actions à destination des familles sont portées par des collèges et autres EPLE<sup>41</sup> (sachant qu'ils sont, toutes thématiques confondues, à l'origine de 22% des actions). Les acteurs de l'Education nationale peuvent néanmoins être comptabilisés dans d'autres catégories (établissements publics, autres), sans que le détail ne soit disponible.
- Une **part significative des actions portant sur les relations avec les familles sont portées simultanément par deux partenaires** (25% de ces actions), ce qui laisse présager d'actions interinstitutionnelles ou mettant en jeu un partenariat étroit. Ces actions partenariales sont plus répandues lorsqu'elles touchent à la thématique des relations aux familles que pour les autres sujets investis par les Cités éducatives (où l'on dénombre 13% d'actions associant a minima deux porteurs distincts).

**Tableau n°3 - Comparaison de la répartition des actions 2022 portant sur la thématique "relations avec les familles" et des actions toutes thématiques confondues, par type d'institution / de structure porteuse**

	Nombre d'actions sur la thématique relations avec les familles, par type de porteur	Part d'actions sur la thématiques relations avec les familles, par type de porteur	Part d'actions, toutes thématiques confondues, par type de porteur

<sup>41</sup> Les EPLE (Etablissement public local d'enseignement) comprennent les établissements d'enseignement du secondaire. Dans le cadre des Cités éducatives, les EPLE sont donc pour l'essentiel des collèges, les lycées et autres types d'établissements étant beaucoup moins représentés dans la gouvernance des Cités éducatives.

		(n = 403)	
<b>Etablissement public local d'enseignement (EPL)</b>	52	<b>13%</b>	<b>22%</b>
<b>Collectivités</b>	140	<b>35%</b>	<b>29%</b>
<b>Etablissements publics</b> (type GIP, CCAS, Caisse des écoles...)	47	12%	17%
<b>Associations</b>	213	<b>53%</b>	<b>38%</b>
<b>Autres</b>	51	13%	7%

*Source* : revues de projet 2022 des Cités éducatives labellisées en 2019 – *Traitement* : INJEP, ANCT, Agence Phare.

*Champ* : Actions programmées en 2022 – Une même action peut être portée par différents acteurs ; certaines d'entre elles apparaissent donc simultanément dans plusieurs catégories.

*Lecture* : En 2022, 35% des actions portant sur la thématique des relations avec les familles étaient portées par des collectivités. Toutes thématiques confondues, les collectivités portaient 29% des actions mises en œuvre par les Cités éducatives cette même année.

**Les communes font donc figure d'acteurs institutionnels incontournables** dans le cadre des actions à destination des familles au sein des Cités éducatives. Ce positionnement central est à mettre en regard avec **la pluralité de leurs champs de compétence en lien avec les problématiques éducatives sur les territoires**, qui les conduit à porter des actions sur une diversité variées, qui ciblent directement les parents comme bénéficiaires de leurs actions : offre périscolaire, programme de réussite éducative, offre d'accueil petite enfance, action sociale, prévention sur le plan de la santé, action culturelle, politique de la ville... Les actions menées dans le cadre de la Cité s'inscrivent alors généralement dans la continuité des thématiques précédemment travaillées dans le cadre du PRE et/ou, plus globalement, de la politique de la ville. En termes de modalités de mise en œuvre, ces actions peuvent être portées soit en direct par les services et agents municipaux, soit être déléguées à des acteurs associatifs, suivant les configurations territoriales et les habitudes préalables.

### Exemples d'actions portant sur les relations avec les familles, portées par les collectivités, dans les 5 Cités étudiées

- Série d'ateliers collectifs autour de l'alimentation, animés par des diététiciennes de l'équipe du PRE (Cité du Tilleul)
- Théâtre forum sur le thème des écrans (Cité de l'Erable)
- Séance d'échanges autour des usages numériques, des écrans et du contrôle parental à partir d'un micro-trottoir réalisé dans le quartier (Cité de l'Erable)
- Cité éducative des tout-petits : série d'actions visant à proposer différents services et activités relatifs à la petite enfance et au soutien à la parentalité (permanences petite enfance, LAEP, actions passerelles vers l'école maternelle, cercles de paroles entre parents, ateliers parents-enfants...) aux parents d'enfants de 0 à 3 ans (Cité du Pin)

Le secteur associatif joue en effet également un rôle majeur, dans les actions menées auprès des habitants de façon générale, et donc des parents plus spécifiquement. **Reconnues pour leur expertise « de terrain », les associations sont bien souvent perçues par les pilotes institutionnels des Cités comme les acteurs les plus à même de porter des actions s’adressant aux familles**, compte tenu de leur ancrage sur le territoire, de leur bonne connaissance du tissu social et des problématiques rencontrées par les habitants, de la multiplicité des champs d’intervention qu’elles peuvent investir, ou encore d’approches et de méthodes de travail dénotant un réel savoir-faire dans l’association des familles – savoir-faire dont les acteurs institutionnels peuvent s’estimer dénués.

Parmi les associations souvent mobilisées, il faut souligner le rôle important qu’occupent notamment **certaines associations nationales considérées comme « ressources » sur la question de l’accompagnement des parents** (UDAF, associations relevant de l’éducation populaire, comme la Ligue de l’enseignement, l’AFEV, les Francas...). Néanmoins, les pilotes peuvent également s’appuyer sur des associations œuvrant plus localement dans des champs divers (éveil et actions culturelles, prévention en matière de santé, associations de soutien à la parentalité, etc.). Enfin, **les centres sociaux**, quel que soit leur statut – associatif ou municipal – **sont également des types d’opérateurs souvent sollicités et perçus comme des partenaires assez « naturels »**, au regard de leur bonne connaissance et de leurs habitudes de travail auprès des familles du territoire. Ils peuvent ainsi être mobilisés soit pour étendre des actions qu’ils menaient auparavant, soit en tant que partenaire en capacité d’informer et d’orienter des parents vers de nouvelles actions financées dans le cadre de la Cité éducative.

### **Exemples d’actions portant sur les relations avec les familles, portées par des associations, dans les 5 Cités étudiées**

- Atelier de création parents-enfants autour des lego (Cité du Chêne)
- Consultations à domicile d’infirmières-puéricultrices dans le cadre des 1000 premiers jours de l’enfant (Cité du Tilleul)
- Accompagnement psychologique de familles victimes de violences conjugales et intrafamiliales (Cité du Tilleul)
- Cafés des parents autour de la gestion des émotions menés dans les écoles maternelles (Cité de l’Aulne)
- Ateliers de médiation numérique menés dans les écoles (Cité de l’Aulne)

**La place et le « poids » respectif des communes et des associations dans le portage d’actions à destination des familles sont très variables d’une Cité éducative à l’autre**, suivant les modalités de gouvernance, de fonctionnement et de programmation décidées localement. Ainsi, alors que certaines Cités font une place significative au secteur associatif dans le portage d’actions (comme dans la Cité du Tilleul, où les actions sont retenues suite à un appel à projets, largement diffusé auprès des acteurs associatifs du territoire), certaines tendent à l’inverse à occuper un rôle central dans l’ingénierie et la mise en œuvre des actions (comme dans la Cité du Pin, où la majeure partie des actions sont mises en place par les services des institutions pilotes).

#### **4.1.2.2. Un positionnement moins central de l’Education nationale, mais une place qui se renforce avec le temps**



**Comparativement aux autres acteurs en présence, le rôle de l'Education nationale s'avère beaucoup moins affirmé dans les actions portant sur les relations avec les familles.** Globalement, il est bien moins fréquent que les acteurs de l'Education nationale soient eux-mêmes à l'initiative d'actions portant directement sur le lien avec les parents : tel qu'évoqué précédemment, la vision dominante du travail avec les parents au sein de l'institution tend à les considérer comme des bénéficiaires indirects des actions. Pour autant, les différents entretiens menés dans le cadre de l'évaluation, sur une période de plus 2 ans, montrent que **l'intérêt pour cette thématique du lien avec les familles a pu s'accroître avec le temps et le renforcement du partenariat** avec les autres acteurs institutionnels.

**Les acteurs de l'Education nationale sont plus souvent positionnés comme des partenaires, de première ou seconde ligne, dans les actions et initiatives mises en place par les collectivités ou les associations.** Le rôle de l'Education nationale peut alors varier, de l'accueil d'actions proposées par des associations dans l'enceinte des établissements scolaires (ateliers de médiation numérique, par exemple, dans la Cité de l'Aulne), à l'intervention d'associations ou de professionnels auprès des enfants et familles et du personnel enseignant (médiation interculturelle, dans la Cité de l'Erable ; intervention de professionnels de la petite enfance pour faciliter la rentrée à l'école maternelle, dans la Cité du Pin), ou encore à travers la mise en place d'actions visant à ouvrir l'école aux parents et à rapprocher les familles de l'institution scolaire en leur offrant des temps d'échanges (cafés des parents, dans la Cité de l'Aulne). La plupart de ces actions concernent le premier degré (écoles maternelles et primaires), le secondaire restant moins présent même si quelques actions sont à noter (projet numérique, espaces parents en collège). Ce constat peut s'expliquer par les liens préexistants entre les communes et l'enseignement du premier degré, qui mettent en jeu davantage de points d'articulation possibles. **Dans de plus rares cas, l'Education nationale peut également être à l'initiative d'actions d'ampleur auprès des parents,** à l'instar de l'espace parents mis en place par une école primaire dans la Cité du Chêne, ou bien du projet numérique (équipement et formation), déployé par le collège chef de file de la Cité du Pin.

#### **Exemples d'actions portant sur les relations avec les familles, portées par l'Education nationale, dans les 5 Cités étudiées**

- Projet numérique : équipement des familles en ordinateurs portables et proposition de temps de formation aux usages du numérique (Cité du Pin)
- Espace parents dans un établissement du premier degré (Cité du Chêne)

### **4.1.2.3. L'émergence de nouveaux acteurs dans le travail avec les parents sur le territoire, un phénomène plutôt marginal**

En revanche, **il a été assez rare que les Cités éducatives mobilisent de nouveaux types d'acteurs dans le montage ou la mise en œuvre des actions déployées sur les relations** avec les familles. Des initiatives en ce sens ont pu émerger dans les premiers temps, avec notamment des projets de partenariat avec des tiers-lieux ou fablabs par exemple, autour des enjeux numériques, pour pallier le manque de formation et d'outillage des acteurs du territoire sur ce champ, mais **ces partenariats n'ont pas toujours abouti concrètement.** La Cité du Tilleul constitue en revanche un contre-exemple de ce point de vue : plusieurs nouveaux acteurs associatifs, qui jusque-là n'intervenaient pas dans les quartiers prioritaires, ont pu faire des propositions et être retenus dans le cadre de l'Appel à projet de la Cité

éducative. Dans ce cas de figure, de nouveaux acteurs sont ainsi apparus sur le territoire de la Cité, issus parfois d'associations, régionales ou nationales de grande ampleur ou, à l'inverse, de petites structures associatives ayant récemment émergé, mais proposant une offre d'intervention jugée intéressante par les acteurs institutionnels au regard des axes stratégiques énoncés.

## 4.2. Des actions fondées sur des dynamiques partenariales, visant à ajuster ou compléter l'offre préexistante

Les actions portant sur les relations avec les familles dans les Cités éducatives se singularisent à trois niveaux majeurs, par rapport à l'offre d'actions qui était déjà proposée dans les quartiers étudiés. Elles reposent sur des dynamiques partenariales qui semblent s'être accentuées à mesure du temps, même si ces dynamiques peuvent s'avérer d'ampleurs très inégales (4.2.1). Ces actions permettent par ailleurs l'expérimentation de nouveaux formats ou, plus rarement, la concrétisation d'actions plus innovantes, autour de sujets qui étaient jusque-là peu travaillés sur les territoires (4.2.2). Enfin, ces actions sont également mieux dotées et outillées, grâce aux ressources supplémentaires qu'apportent les Cités éducatives, mais elles peuvent être freinées par le manque de moyens humains consacrés à leur mise en œuvre opérationnelle (4.2.3).

### 4.2.1. Des logiques partenariales plus marquées après quelques années de fonctionnement des Cités éducatives

Les logiques partenariales en jeu dans les actions déployées dans le cadre des Cités peuvent être de différentes natures et d'ampleurs variables, induisant des coopérations entre acteurs plus ou moins approfondies (4.2.1.1). Elles dessinent néanmoins de véritables dynamiques de rapprochement entre acteurs, en particulier du côté des acteurs de l'Éducation nationale qui se situaient généralement davantage en périphérie du travail partenarial avant les Cités éducatives (4.2.1.2).

#### 4.2.1.1. Un renforcement des dynamiques partenariales dans la mise en œuvre des actions ou, plus rarement, leur conception et leur portage

**L'un des apports des Cités éducatives** dans le déploiement et la mise en œuvre des actions tient aux **dynamiques partenariales** qui, le plus souvent, les sous-tendent. Si **ces dynamiques peuvent être de natures variables** et témoignent de processus de travail en commun plus ou moins approfondis, il n'en reste pas moins que, **dans l'échantillon d'actions étudiées, la plupart des projets mettent en jeu plusieurs structures ou institutions**, sur au moins l'une des dimensions de l'action (communication, orientation du public, lieu de déroulement de l'action, acteurs intervenants, etc.). De ce point de vue, il faut souligner **la forte incidence forte de la temporalité et de l'ancienneté de labellisation des Cités** : ces actions reposant sur des dynamiques d'interconnaissance, de coordination voire (plus

rarement) de coopération entre acteurs restaient très marginales au moment du premier terrain d'enquête (au terme de la première année de labellisation des Cités). Un an et demi plus tard, ces logiques étaient plus marquées, dans l'ensemble des Cités étudiées.

De fait, **ces relations partenariales peuvent être d'ampleurs très distinctes** : elles peuvent s'avérer très circonscrites à certaines dimensions de l'action ou, plus rarement, s'avérer beaucoup plus structurantes. Ce deuxième cas de figure, supposant des coopérations interinstitutionnelles approfondies, demeure relativement rare ; en revanche, la plupart des actions étudiées impliquent, au-delà du porteur de l'action, au moins un partenaire qui peut jouer un rôle important dans l'action menée. Schématiquement, trois grandes modalités d'articulation entre partenaires, plus ou moins « approfondies », peuvent être distinguées :

- **L'élargissement du périmètre de partenaires délivrant de l'information ou communiquant sur l'action.** Dans ce premier cas de figure, si l'action en tant que telle est mise en œuvre et portée par un seul type d'acteur, les modalités d'information et de communication auprès du public excèdent son seul champ d'intervention et permettent - au moins en principe - d'ouvrir davantage le périmètre de personnes informées et de conférer à l'action une ampleur plus large au niveau du territoire. Ce type de partenariat, s'il peut être mis en place dès la conception de l'action, peut également intervenir après son démarrage. Cela a pu être le cas de plusieurs actions dans les Cités étudiées, au sein desquelles les actions portées par chaque acteur institutionnel étaient initialement très cloisonnées, et se sont progressivement « ouvertes » à d'autres acteurs sur les volets d'information et de communication.
- **L'accueil d'une action portée par un acteur du territoire dans l'enceinte d'une autre structure ou institution du territoire.** Dans ce deuxième type de configuration, les modalités de partenariat sont un peu plus « poussées », dans la mesure où le déroulement de l'action « circule » davantage sur le territoire : l'accueil de l'action au sein d'une structure tierce permet d'en modifier l'ancrage, de faire évoluer les caractéristiques du public qui y participe, et parfois même d'influer sur le format de l'action. Il peut s'agir, dans ce cas de figure, soit d'actions itinérantes, accueillies dans différents lieux du quartier, comme c'est le cas de plusieurs actions de la Cité éducative des tout-petits dans la Cité du Pin (permanences petite enfance, LAEP itinérant), ou d'ateliers ou d'interventions, généralement menés par des associations au sein d'établissements scolaires.
- **L'intervention d'acteurs issus de différents champs d'intervention et d'horizons professionnels distincts au sein d'une même action.** Il s'agit là d'un type de partenariat plus rare dans les Cités étudiées, car de fait plus exigeant, en termes d'implication des acteurs, d'ajustements de leurs rôles respectifs, de définition du cadre et des modalités d'intervention, etc. Ces actions supposent en effet un temps de construction et d'élaboration plus conséquent, et une articulation entre professionnels qui doit se déployer de façon plus structurante et suivie que dans les cas de figure précédents. C'est par exemple le cas du Forum petite enfance, mis en place dans la Cité de Pin : cet événement ouvert aux familles a permis de regrouper l'ensemble des acteurs intervenant dans le champ de la petite enfance et du soutien à la parentalité lors d'une même après-midi (écoles maternelles et primaires, associations, EAJE, services municipaux de la petite enfance, etc.). Si ces types de formats « événementiels » sont particulièrement appropriés à ce type de partenariat, quelques actions, aux formats plus réguliers ou induisant une coopération accrue entre professionnels, ont également pu être étudiés (actions passerelles à l'école maternelle ou projet numérique, Cité du Pin).

Le tableau présenté en suivant dresse un panorama des actions étudiées au prisme de la nature et du niveau de partenariat dans les 5 Cités. De fait, les actions ne mettant en jeu aucune relation partenariale apparaissent plutôt isolées ; les autres formes de partenariat sont repérables dans les différentes Cités, à l'exception des actions interinstitutionnelles qui sont essentiellement le fait de la Cité du Pin.

**Tableau n°4 - Nature et niveaux de partenariats engagés dans le panel d'actions étudiées portant sur les relations avec les familles dans les 5 Cités éducatives**

	Structure porteuse	Partenaires
<b>PAS DE DYNAMIQUE PARTENARIALE</b>		
<b>Séance d'échanges autour des usages numériques, des écrans et du contrôle parental à partir d'un micro-trottoir</b> (Cité de l'Erable)	Centre social	-
<b>Espace parent à l'école primaire</b> (Cité du Chêne)	Ecole primaire	-
<b>PARTENARIAT SUR L'ORIENTATION DU PUBLIC ET LA COMMUNICATION</b>		
<b>Théâtre forum sur le thème des écrans</b> (Cité de l'Erable)	Centre social	Ecoles maternelles Equipe du PRE (Ville)
<b>Atelier de coopération parents-enfants autour des lego</b> (Cité du Chêne)	Association	Equipe du PRE (Ville)
<b>Consultations à domicile d'infirmières puéricultrices dans le cadre des 1000 premiers jours de l'enfant</b> (Cité du Tilleul)	Association	Equipe du PRE (Ville) Ecoles maternelles PMI Professionnels de santé en libéral
<b>Ateliers collectifs autour de l'alimentation à destination des parents</b> (Cité du Tilleul)	Equipe du PRE (Ville)	Ecoles primaires
<b>Groupe consultatif d'habitants sur la Cité éducative</b> (Cité du Tilleul)	Centre social	Collège
<b>PARTENARIAT RELATIF A L'ACCUEIL ET L'ANCRAGE DE L'ACTION</b>		
<b>Réseau interprètes</b> (Cité du Pin)	CPO	Collège Ecoles primaires
<b>Café des parents sur la gestion des émotions, animés par une association d'éducation populaire dans les écoles primaires et maternelles</b> (Cité de l'Aulne)	Association	Ecoles maternelles et primaires
<b>Cité des tout-petits – Permanences petite enfance</b> (Cité du Pin)	Coordinatrice Cité éducative - Ville	PMI Ecoles maternelles et primaires Mairies de quartier
<b>Cité des tout-petits – LAEP</b> (Cité du Pin)	Coordinatrice Cité éducative - Ville	PMI Ecoles maternelles et primaires

		Mairies de quartier
<b>PARTENARIAT DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'ACTION (CO-PRÉSENCE DE PROFESSIONNELS)</b>		
<b>Cité des tout-petits - Forum petite enfance</b> (Cité du Pin)	Coordinatrice Cité éducative - Ville	Acteurs institutionnels Ecoles maternelles et primaires Centre social Associations Police
<b>Cité des tout-petits – Actions passerelles à l'école maternelle</b> (Cité du Pin)	Coordinatrice Cité éducative - Ville	Ecoles maternelles
<b>Cité des tout-petits – Formations communes ATSEM et enseignantes</b> (Cité du Pin)	Coordinatrice Cité éducative - Ville	Ecoles primaires
<b>Projet numérique</b> (Cité du Pin)	Collège	Centre social Associations de médiation numérique CIDFF DRANE Police

#### 4.2.1.2. Des dynamiques de rapprochement de certains acteurs

Ces actions partenariales dessinent donc des dynamiques de rapprochement entre certains des acteurs éducatifs composant les Cités. De ce point de vue, la plus-value des Cités éducatives s'apprécie en particulier du côté des acteurs de l'Education nationale. En effet, **les acteurs des collectivités et du secteur associatif entretenaient déjà, sur la plupart des territoires, des liens assez étroits** ; dans ces configurations, les Cités ont davantage joué en faveur de la consolidation de liens préexistants, plutôt qu'initié l'émergence de dynamiques partenariales réellement nouvelles entre les collectivités et les associations. **Du côté des acteurs de l'Education nationale, le mouvement de rapprochement est en revanche souvent plus inédit**, qu'il concerne le secteur associatif ou le lien avec les Villes (notamment à travers le premier degré, même si des partenariats existaient déjà dans le cadre des Programmes de réussite éducative). La meilleure visibilité sur les cadres et logiques de financement de projet, notamment du côté des autres partenaires institutionnels, peut amener certains acteurs à envisager davantage, à l'avenir, de s'inscrire dans des projets et actions partenariaux si cela concorde avec leurs propres objectifs et projets. C'est ce qu'indique cette principale de collège, très impliquée en tant que pilote et présente (ou représentée) dans l'ensemble des groupes de travail thématiques mis en place dans le cadre de la Cité, et qui souligne la vision transversale que cette expérience lui a permis d'acquérir :

« **Donc ça [la Cité] a plutôt consolidé les relations... Pour moi, s'il y a une chose qui ressort de cette expérience, et sur laquelle je n'avais pas de vision avant, c'est vraiment de pouvoir réfléchir à des complémentarités qui peuvent exister, dans des champs de compétences différentes, sur lesquels on peut trouver des articulations entre politiques publiques. Très concrètement, maintenant j'ai en tête que sur certains points on peut intégrer le Plan pauvreté de la Métropole, ce qui peut permettre d'accéder à des financements supplémentaires, ... Après, ce qui est compliqué, c'est qu'en réunion tout le monde est d'accord, mais après il faut quelqu'un pour faire. Ça pose la question de l'ingénierie, parce que moi j'ai pas le temps de faire ça, c'est sûr.** » (Principale collège chef de file, pilote, Cité du Pin)

Il importe toutefois de souligner que **ces dynamiques sont souvent décrites comme encore émergentes et peu consolidées** : les partenariats restent souvent circonscrits à certaines actions, et ne se traduisent pas nécessairement par des « réflexes » plus systématiques en termes de projets communs.

## 4.2.2. Un cadre qui favorise l'expérimentation de nouveaux formats et la concrétisation d'actions plus innovantes

Les actions déployées dans les programmes des Cités éducatives peuvent répondre à trois types de logiques : reconduction d'actions préexistantes (amplification), ajustement d'actions (expérimentation) ou impulsion de nouvelles actions (innovation) (4.2.2.1). Les dynamiques d'expérimentation, qui tendent à se renforcer au fil des années, peuvent renvoyer à différents types de réflexions : changement de formats des actions, dimension interactive ou participative, valorisation d'activités pratiques et de savoir-faire ou encore tentatives pour mieux associer les parents à leur mise en œuvre (4.2.2.2). En revanche, il est rare que les actions déployées n'envisagent un renouvellement des modes d'intervention ou des approches déployées par les professionnels auprès des familles (4.2.2.3).

### 4.2.2.1. Trois logiques majeures dans lesquelles s'inscrivent les actions Cité éducative au regard de l'offre préexistante

Si l'on met en perspective les actions déployées dans le cadre des Cités éducatives par rapport à ce qui préexistait pour les familles sur les territoires, **différents types de logiques coexistent au sein des Cités étudiées** au regard de leur caractère plus ou moins novateur et de leur positionnement par rapport à l'offre d'actions existante. Globalement, trois logiques majeures apparaissent :

- **La reconduction d'actions, dans une logique d'extension ou d'amplification de l'offre.** Ce premier cas de figure renvoie à des actions qui sont **soit étendues plus largement d'un point de vue territorial** (par exemple, avec le lancement d'une activité ou d'un dispositif dans une structure ou une zone du quartier qui n'était précédemment pas couverte), **soit qui se voient amplifiées, à travers une hausse de la fréquence de l'action ou du volume de publics concernés**, grâce aux financements supplémentaires apportés par la Cité éducative.

#### Illustration 8 - L'amplification d'idées ou d'actions existantes

Dans les Cités étudiées, ces exemples d'amplification d'actions déjà existantes sont nombreux.

- Dans la Cité du Pin, la création d'un LAEP supplémentaire a permis de mieux doter en dispositifs de soutien à la parentalité une partie du territoire de la Cité, qui était jusque-là moins pourvue en termes de structures et d'actions.
- Dans la Cité du Tilleul, les fonds de la Cité éducative ont notamment permis, du côté de la Ville, d'étendre le périmètre d'enfants accompagnés dans le cadre du Programme de réussite éducative. D'après les acteurs rencontrés, il s'agit d'un dispositif qui fonctionne bien, et repose

sur un partenariat fonctionnel entre les services de la ville et l'Education nationale (les enseignants étant les premiers prescripteurs sur le dispositif). Pour des raisons de moyens, néanmoins, le public d'enfants et de familles éligibles au PRE se limite à des tranches d'âge circonscrites à des moments charnières de la scolarité (CP et CM2-6<sup>ème</sup>) ; le financement associé à la Cité permet d'élargir le périmètre des enfants et familles accompagnés. Dans la même logique, une action de mentorat qui était déjà conduite par une association sur le territoire a été renforcée avec les fonds de la Cité (passant de 40 situations familiales accompagnées à 80).

- Dans la cité du Chêne, les fonds de la cité éducative ont permis de donner de l'ampleur à certaines actions préexistantes au sein du collège chef de file, en venant s'ajouter à d'autres financements. A titre d'exemple, ils sont venus compléter les financements du département dans le cadre d'un projet intitulé « Vivre Ensemble », visant à réunir parents et enfants autour de divers ateliers organisés au sein de l'établissement.

- **L'ajustement d'actions, dans une logique d'expérimentation** (de nouveaux formats, de nouveaux partenariats, etc.). Il s'agit ici d'actions qui s'inscrivent dans une certaine antériorité et continuité sur le territoire, soit parce que le format de l'action était déjà existant, soit parce que la thématique et le contenu de l'action étaient déjà travaillés, sous une autre forme. Le cadre de la Cité éducative permet alors de renouveler partiellement ces actions, soit en retravaillant « la forme » (passage d'un format individuel à un format collectif, ou inversement ; recours à de nouveaux supports ; utilisation de nouvelles méthodes ou techniques « pédagogiques », etc.), soit en réorientant « le fond », à travers l'élaboration de nouveaux contenus. Dans ce cas de figure, les logiques d'expérimentation peuvent faire écho à des réflexions antérieures à la Cité, de la part d'un acteur par exemple, ou procéder d'un constat plus collectif, partagé entre différents acteurs dans le cadre d'instances de la Cité éducative. Autrement dit, les logiques d'expérimentation ne procèdent pas nécessairement d'échanges interinstitutionnels, même si cela peut être le cas.

### **Illustration 9 - L'ajustement d'actions préexistantes et l'expérimentation de nouveaux formats**

Au sein de la Cité du Tilleul, une action portée par la Ville centrée sur les questions de nutrition et d'équilibre alimentaire auprès de familles en difficultés (dans le cadre du PRE) a fait l'objet de réflexions en interne autour de la façon de travailler avec les parents. Si cette réflexion est antérieure à la mise en place de la Cité éducative, la perspective de « labellisation » de l'action dans le cadre de la Cité et la logique d'expérimentation qui y est associés ont amené les professionnels à envisager de nouvelles modalités de travail avec les familles, en proposant des séances collectives (au lieu d'un suivi diététique individuel) et en laissant une plus grande place à l'écoute et aux échanges entre pairs.

**« Depuis les débuts de la réussite éducative, on met en place des actions de suivi pour les enfants en surpoids. Mais qui ne marchent pas. On a des super diététiciennes, qui s'adaptent, font des repas à partir de produits de la banque alimentaire. Mais en fait, je crois que c'est très intrusif de travailler sur les questions d'alimentation. (...) Donc on s'est dit qu'il fallait qu'on parte d'une autre approche, en partant de l'écoute des parents, qui nous ont tous dits qu'ils en pouvaient plus des conseils à la noix qu'on leur donnait tout le temps. Donc on s'est dit qu'il fallait rebattre les cartes. (...) On est parti de ce que nous disaient les familles ; en gros on propose des ateliers, autour du jeu, avec les mères présentes, ou les pères ; l'idée c'est de faire bouger les lignes petit à petit, qu'elles comprennent entre elles, l'importance de limiter les portions, comment ne pas se faire avoir par une étiquette à Auchan.» (Coordonnatrice du PRE, Ville, Cité du Tilleul)**

Dans la Cité de l'Aulne, plusieurs actions à destination des parents ont également été pensées à partir du réajustement d'actions préexistantes. Dans cette Cité, le réseau associatif local est largement mobilisé pour le déploiement d'actions concernant les familles. Ceci tient principalement au fait que la chargée de développement local côté Ville, également responsable de la mission Parentalité, entretient des habitudes de travail antérieures avec certaines associations du quartier.

**« [On travaille] avec des associations qu'on connaît bien. C'est là que la politique de la ville a sa plus-value : on connaît déjà les assos, on travaille déjà sur ces questions. L'enjeu, c'est qu'elles [les associations] puissent monter en compétences ». (Chargée de développement local, pilote, Cité de l'Aulne)**

Cette « montée en compétences » désigne en réalité un élargissement du contenu des actions des associations, parfois même au-delà de leur champ d'intervention, pour que celui-ci s'insère dans les axes stratégiques de la Cité éducative. Cet ajustement du contenu initial des actions s'est notamment observé pour deux associations. La première, organisant des ateliers autour des usages du numérique à des fins artistiques auprès de jeunes du quartier, a monté à la demande des pilotes une action de formation (pour les parents) à l'utilisation d'un logiciel de suivi de la scolarité. La porteuse de projet a ainsi dû adopter un nouveau contenu, un nouveau public-cible et de nouvelles modalités de mise en œuvre (intervention au sein d'une école primaire). La seconde association, spécialisée dans l'animation de « cafés-philo » au sein du quartier, a été chargée d'organiser des ateliers lecture à destination des parents au sein de plusieurs écoles primaires.

- **L'impulsion de nouvelles actions, dans une logique d'enrichissement de l'offre existante.** Dans ce dernier cas de figure, les actions déployées dans le cadre de la Cité éducative s'avèrent plus inédites, au sens où elles constituent un type d'action relativement nouveau par rapport à ce qui existait auparavant le territoire. Dans cette perspective, elles répondent au moins pour partie à une logique d'innovation, au sens où elles apportent **de nouvelles réponses à des besoins sociaux peu ou mal satisfaits** (tout en ayant pu déjà être expérimentées et testées dans d'autres cadres, sur d'autres territoires). En ce sens, elles permettent de **combler certains manques de l'action publique locale, en cherchant à répondre à des problématiques ou enjeux qui, jusque-là, n'étaient pas traités ou ne l'étaient que partiellement**. A l'instar des actions « réajustées » décrites précédemment, beaucoup de ces nouvelles actions étaient déjà envisagées ou en projet par certains acteurs, la Cité éducative ayant surtout constitué un cadre favorable à leur concrétisation (plutôt que directement été à l'origine de leur conception même). Dans d'autres cas, c'est à l'inverse la dynamique partenariale induite par la Cité éducative qui a permis de faire émerger un projet d'action relativement innovant, et engageant une diversité de partenaires. De façon générale, ces actions novatrices supposent des temps de conception et de concrétisation plus longs et récurrents.

### **Illustration 10 – Des actions innovantes dans certaines Cités, qui peuvent découler de différentes dynamiques**

Dans la Cité du Pin, le « projet numérique » est l'une des actions phare de la Cité éducative. Portée par l'Éducation nationale, elle est née suite aux difficultés mises à jour pendant le premier confinement en matière de continuité pédagogique. Un projet d'équipement des collégiens en ordinateurs portables a donc été engagé dans le cadre de la Cité éducative. Cette action a alors fait l'objet d'échanges dans le cadre d'un groupe de travail dédié au numérique. Au fil de ces rencontres, les objectifs et les modalités de mise en œuvre de l'action se sont étendues, l'enjeu de former les familles aux usages du numérique (notamment dans un cadre scolaire, mais pas uniquement) ayant émergé comme un réel besoin. Un travail a donc été engagé avec les associations du territoire et un tiers-lieu, en capacité de proposer des modules de formation aux familles. La principale du



collège chef de file souligne l'intérêt de ce travail partenarial, qui a permis à l'Éducation nationale de penser cette action de façon plus large :

« Il y a eu une évolution dans la construction du projet. Au départ l'idée c'était d'équiper les enfants, et au fur et à mesure de la réflexion, on s'est dit il n'y a pas uniquement les enfants qui en ont besoin, les ordinateurs vont aussi servir les parents... Il y a de plus en plus de démarches, liées aux bourses, à l'orientation, au fait de suivre la scolarité de son enfant, tout se fait en ligne. Donc on est passé à un projet d'équipement des familles, en se disant encore faut-il qu'elles sachent l'utiliser... On voit bien que sur un projet comme ça, suite au confinement, on a pas été les seuls à se poser ces questions. C'est un projet qui a évolué grâce aux partenaires aussi ; nous seuls, Education nationale, on l'aurait pas pensé de la même façon.. Ca a permis de se rendre compte que beaucoup d'acteurs sur le territoire peuvent se mobiliser, telle asso peut faire de la maintenance, telle asso peut faire de l'accompagnement des familles. C'est super, car chacun y trouve un peu son compte ; et nous on n'aura jamais été aussi loin dans la démarche. (...) Sans la cité éducative, on n'aurait jamais fait ce projet-là : au-delà de l'aspect financier, on n'aurait pas pensé de cette façon-là, on n'aurait pas pensé de façon aussi large. » (Principale du collège chef de file, Cité du Pin)

Dans la Cité du Tilleul, plusieurs nouvelles actions ont également émergé dans le cadre de la Cité éducative, dans un contexte tout à fait différent. Dans cette Cité, l'élaboration du programme d'action se déroule à partir de la sélection de projets déposés dans le cadre d'un appel à projet. L'appel à projet étant resté très ouvert, il permet aux acteurs associatifs d'initier des propositions variées, qui peuvent toucher à des problématiques et besoins jusque-là très peu pris en compte. C'est ainsi que deux actions inédites s'adressant aux familles ont été déployées par la Cité éducative : l'une propose des consultations à domicile d'infirmières puéricultrices dans une logique de prévention, d'accompagnement et de valorisation du lien parent-enfant ; l'autre propose un accompagnement aux mères et enfants victimes de violences intrafamiliales, reposant sur la thérapie EMDR.

Alors que, dans les premiers temps des Cités, une part significative des actions programmées s'inscrivait directement dans la continuité d'actions préexistantes (renvoyant à un effet de « labellisation » Cité éducative d'actions antérieures, tout en permettant un déploiement plus large), **les logiques d'expérimentation de nouveaux formats et d'impulsion de nouvelles actions ont gagné en importance** au cours des programmations suivantes.

Ainsi, si ces trois types de logiques coexistent au sein des Cités éducatives, **les logiques principales qui apparaissent dans les Cités étudiées relèvent plutôt de l'expérimentation de nouveaux formats et de la concrétisation de projets plus innovants**. Par ailleurs, au sein d'une même Cité, la logique est plutôt celle de la coexistence de ces différents types de logiques sur un même territoire (avec une part d'action reconduites, une part de nouvelles actions...) plutôt qu'un type de logique dominante.

#### 4.2.2.2. Différentes logiques d'expérimentation dans les ajustements apportés ou les nouvelles actions développées

Le cadre des Cités éducatives favorise donc l'expérimentation de nouveaux formats, à travers les ajustements apportés aux actions ou l'émergence de nouvelles actions. **Ces logiques d'expérimentation peuvent être de plusieurs ordres :**

- **Des changements de formats, en faveur d'actions plus individuelles ou, à l'inverse, plus collectives.** Dans ce cas de figure, **la réflexion des acteurs questionne la pertinence du**

**format de l'action au regard des attentes des parents.** Ainsi, des actions auparavant individuelles peuvent être repensées vers un format plus collectif, tandis que d'autres Cités font le choix d'expérimenter des formats plus individualisés d'accompagnement des parents, en cherchant à mieux prendre en compte les difficultés rencontrées et à les accompagner progressivement vers des institutions et services auxquels ils n'ont habituellement pas recours (consultations individuelles à domicile d'infirmières puéricultrices, dans le cadres des 1000 premiers jours, dans la Cité du Tilleul ; permanences petite enfance, dans la Cité du Pin).

- **La réflexion autour de formats d'actions plus « ludiques », susceptibles d'être plus attrayants pour les parents, voire plus interactifs ou participatifs,** face au constat partagé de difficultés à mobiliser les parents sur les actions. Ce type de réflexion a par exemple été particulièrement porté dans certains groupes de travail au sein de la Cité de l'Erable : les acteurs ont ainsi fait le choix de privilégier des formats d'action empruntant au registre théâtral et proposant des dynamiques plus interactives (action autour des écrans à partir de scénettes de théâtre forum, spectacle sur le cyberharcèlement, etc.). Il convient néanmoins de souligner que la pertinence de ces types de format peut créer des désaccords entre professionnels, certains mettant en avant le caractère possiblement excluant des actions supposant une participation active des parents (autocensure, difficultés à s'exprimer en public, réticences à l'idée de s'exposer devant un collectif, etc.). De façon plus générale, l'ambiance et l'atmosphère lors des actions (importance du caractère convivial, peu formel) constituent des points d'attention qui traversent plus globalement les réflexions des acteurs ou professionnels.
- **Le souhait d'expérimenter des actions moins discursives, davantage centrées autour d'activités pratiques et de savoir-faire,** en favorisant des formats mixtes accueillant parents et enfants. Il s'agit d'un type de réflexion moins répandu, mais qui a pu être observé par exemple dans la Cité du Chêne ou dans la Cité du Pin, avec des objectifs d'actions davantage tournés vers le renforcement des liens parents-enfants à travers le partage d'activités de création ou de construction. Ce type d'action est également perçu comme plus adapté aux attentes de certains parents, qui y voient l'occasion de partager un moment et une activité avec leur enfant, mais également plus adapté pour des publics en difficulté, supposés moins à l'aise dans les actions fondées sur l'expression de ses propres expériences et la valorisation des échanges.
- **Des tentatives pour expérimenter de nouvelles façons d'associer les parents dans les actions.** Ce souhait peut se traduire par des initiatives plus ou moins ambitieuses. Dans le cas de certaines actions, l'association des parents passe avant tout par une prise en compte de leurs attentes ou besoins, par le déploiement d'outils ou de techniques visant à saisir leurs souhaits avant même de construire l'action ou d'en définir le contenu (micro-trottoir dans la Cité de l'Erable), ou alors de façon plus informelle, au fil de l'eau, en sollicitant régulièrement des retours auprès des parents ayant participé. Dans d'autres, c'est à travers des professionnels que les demandes ou attentes des parents sont censées remonter et être portés auprès d'acteurs du territoire (café des parents animés par une médiatrice sociale dans les écoles, Cité de l'Erable). Enfin, quelques actions vont plus loin, en faisant des parents les acteurs et les animateurs principaux de l'action, comme dans le cadre du réseau d'interprètes dans la Cité du Pin (parents bénévoles pour traduire des temps, à l'école ou au collège entre professeurs et parents allophones) ou encore l'espace parents dans une école, dans la Cité du Chêne, qui est animé par une psychologue scolaire et plusieurs parents bénévoles (avec ouverture de la permanence deux demi-journées par semaine).

### **Illustration 11 – Des parents acteurs, impliqués en première ligne des actions : le réseau interprètes (Cité du Pin) et l’espace parents à l’école (Cité du Chêne)**

Dans l’ensemble des actions étudiées, deux actions reposent sur une implication directe de parents bénévoles, qui se trouvent en première ligne dans la mise en œuvre de l’action.

La première, déployée dans la Cité du Pin, émane d’un constat et d’un paradoxe simples : d’un côté, de nombreux acteurs éducatifs se trouvent démunis lorsqu’ils souhaitent communiquer avec des familles du territoire ne maîtrisant pas le français ; de l’autre, le territoire et ses habitants se caractérisent par une grande richesse culturelle et une grande diversité langagière. L’idée de constituer un groupe de parents bilingues bénévoles se fait jour entre les pilotes : le projet est alors de « recruter » des parents qui acceptent de se rendre disponible pour venir traduire les échanges entre des acteurs éducatifs du territoire (enseignants, personnel administratif des établissements scolaires) et des parents allophones. Ce groupe, constitué sur la base du bouche-à-oreille, est désormais constitué d’une quinzaine de parents volontaires ; son fonctionnement repose sur le chef de projet opérationnel, qui se charge, de façon « artisanale », de faire le lien entre les demandes des professionnels et les disponibilités des parents bénévoles.

La seconde action, mise en place dans la Cité du Chêne, est quant à elle directement à l’initiative de mères du quartier. Ce groupe de 4 femmes, s’étant connues lorsque leurs enfants étaient à l’école maternelle, réalisaient déjà des projets ensemble et ont été tentées de prolonger l’expérience en proposant la mise en place de projets collectifs (créations, temps conviviaux pour les fêtes ou temps forts dans l’année, etc.) lorsque leurs enfants sont entrés à l’école primaire. Les mères souhaitaient avoir accès à un espace fixe et délimité, tel qu’une salle de classe, en vue de réunir les conditions pratiques pour réaliser des projets collectifs et centraliser tous les échanges informels, qui avaient lieu devant l’école entre parents. Des permanences ont débuté de manière officieuse courant 2021, mais le projet d’Espace parents a officiellement débuté en 2022. Sa gestion et son animation (deux demi-journées par semaine) sont assurées par ces mères qui, accompagnées par une psychologue scolaire, jouent les intermédiaires entre l’institution et les autres parents d’élèves.

Si les logiques d’expérimentation et d’innovation dans les formats des actions sont donc fréquentes, ces réflexions quant aux formats ne s’assortissent pas nécessairement d’une réflexion sur les approches des professionnels vis-à-vis des parents.

#### **4.2.2.3. Un faible renouvellement des modes d’intervention et approches déployées auprès des parents**

**L’ajustement ou le renouvellement des approches et des postures professionnelles**, dans le cadre de ces réajustements ou de ces innovations, **constitue une question beaucoup moins présente dans les Cités**. Les discours des acteurs rencontrés sont beaucoup moins axés sur cette question de la posture professionnelle que sur celles des cadres et des formats à privilégier. La plupart des actions proposées s’inscrivent en effet dans une dynamique globalement descendante : il s’agit surtout, à travers les actions proposées, d’améliorer l’information des parents, de favoriser leur montée en compétence ou d’enrichir leurs connaissances. La prégnance de ces logiques d’intervention « descendantes » apparaissait déjà clairement dans l’analyse sémantique menée lors du benchmark des revues de projet 2020 (cf. encadré 7).

A l’inverse, les actions fondées sur la valorisation des compétences parentales, la prise en compte de leurs expériences, ou faisant référence à une perspective de coéducation, forment une logique plus minoritaire, défendue par certains acteurs en particulier (acteurs associatifs et secteur de la petite enfance). Ces enjeux

sont analysés plus finement dans la dernière partie du rapport (Cf. 5.1.3). En définitive, **les parents sont avant tout perçus comme destinataires d’actions, et moins comme membres de la communauté éducative** ayant des expériences ou des expertises à partager.

### Encadré 7 - Les approches et modalités de travail auprès des parents saisies par le benchmark des revues de projet 2020

L’analyse sémantique effectuée sur la base des actions à destination des familles mises en place en 2020 mettait à jour **la permanence de logiques d’intervention fondées sur une perspective descendante** (diffusion d’informations, transmission de compétences, explicitation de codes, de normes, de pratiques attendues de la part des parents, etc.) **plutôt qu’une approche plus horizontale** (temps d’échanges, valorisation des expériences et des compétences parentales, etc.). Bien qu’elle présente certaines limites<sup>42</sup>, l’analyse sémantique permet en effet de mettre à jour les termes utilisés et leurs niveaux de récurrence :

- **80 occurrences** de termes faisant référence à une **meilleure information ou communication auprès des parents** ('information', 'informer', 'communication', 'faire connaître', 'améliorer la connaissance', 'vidéo', 'publication', 'sensibilisation', 'sensibiliser', 'support').
- **35 occurrences** de termes faisant référence à **une montée en compétence des parents** ('renforcement des compétences', 'renforcer les compétences', 'outiller', 'aider les parents', 'aider les familles', 'compétence').
- **18 occurrences** de termes faisant référence à **la valorisation des expériences parentales et/ou la prise en compte de l’expertise des parents** ('expertise', 'expérience', 'donner la parole', 'réseau de parents', 'échanges entre parents', 'favoriser les échanges', 'espace d’expression', 'savoirs des parents', 'conforter', 'valoriser les compétences', 'savoir-faire').
- **13 occurrences** de termes faisant référence à **la notion de coéducation** ('co-éducation', 'coéducation', 'premiers éducateurs').

### 4.2.3. Des actions globalement mieux dotées, mais des difficultés en termes d’ingénierie de projet

Les fonds disponibles dans le cadre des Cités éducatives permettent de renforcer les moyens alloués aux actions, et ainsi d’en améliorer l’ampleur, la fréquence, la qualité, voire, dans certains cas, en conditionnent l’émergence même (4.2.3.1). Néanmoins, ces fonds sont rarement alloués à des moyens humains, ce qui s’avère problématiques en termes d’ingénierie consacrée aux actions Cités éducatives et peut participer à freiner ou à limiter l’ambition de ces actions (4.2.3.2). De fait, ces logiques de financement semblent favoriser la conduite d’actions ponctuelles, occasionnelles, plutôt que la mise en place de dispositifs ou d’accompagnements plus structurants (4.2.3.3).

---

<sup>42</sup> Cet indicateur repose sur une analyse sémantique systématique des termes employés dans les revues de projet 2020 pour décrire les actions et leurs objectifs. Il est en ce sens très dépendant du choix des termes mobilisés par les acteurs dans ces bilans, qui ne préjugent pas parfaitement des pratiques effectives déployées.

### 4.2.3.1. Des actions mieux outillées grâce aux moyens supplémentaires apportés par les Cités

**Les incidences du cadre des Cités éducatives sur les actions à destination des parents renvoient également, très concrètement, aux moyens disponibles pour les mettre en œuvre.** L'un des apports majeurs associés aux Cités éducatives tient en effet, aux yeux de l'ensemble des acteurs rencontrés (pilotes, porteurs d'action comme professionnels), aux **ressources supplémentaires qu'elles permettent d'allouer à des projets naissants ou déjà existants.**

#### Encadré 8 - Un effet levier significatif sur le plan financier

La comparaison des enveloppes associées aux Cités avec celles qui sont fléchées dans le cadre des contrats de ville permet de donner un ordre d'idée de ce que représentent les ressources associées au label sur les territoires. Ainsi, dans la Cité du Tilleul, le contrat de ville couvre un territoire bien plus large que celui de la Cité éducative (7 quartiers prioritaires, contre 2 dans le périmètre de la Cité) et prévoit une enveloppe de 1,6 millions d'€ par an au titre du programme 147, pour financer des actions relevant des 3 « piliers » constitutifs des contrats de ville (développement économique et emploi, cadre de vie et renouvellement urbain, cohésion sociale). A titre de comparaison, le budget de la Cité éducative (hors co-financements éventuels) est quant à lui de 350 000 € par an, sachant qu'il couvre un périmètre territorial et thématique (le champ éducatif) bien plus circonscrit ; par ailleurs, les co-financements apportés par d'autres institutions permettent d'atteindre un budget global d'environ 600 000 € pour les actions menées dans le cadre de la Cité éducative. De ce point de vue, l'effet levier des Cités éducatives sur le plan financier est donc significatif.

Ces moyens financiers permettent alors d'envisager la mise en place d'actions ou d'évènements qui auraient été complexes à monter auparavant au regard des moyens disponibles. Si les modalités d'allocation des fonds par les pilotes peuvent être très diverses (cf. encadré 9), les acteurs convergent pour souligner la plus-value qu'elles apportent aux actions : soit en améliorant leur qualité (recours à de nouveaux acteurs prestataires, achat de matériel, ...), soit en permettant de les déployer à plus grande échelle (hausse de leur fréquence, du volume de publics touchés, des structures concernées, etc.), ou encore en permettant la concrétisation de projets auraient difficilement vu le jour sans ces financements supplémentaires.

#### Encadré 9 - Les différentes modalités d'allocation des fonds des Cités éducatives

Sur le terrain, les fonds fléchés sur la Cité éducative peuvent être mobilisés de différentes façons :

- Pour **financer des ressources matérielles supplémentaires** et mieux outiller les professionnels, les enfants voire les parents (achat de matériel informatique, de ressources pédagogiques dans les classes, d'équipement pour les élèves, etc.) ;
- Pour **financer des moyens supplémentaires pour de la coordination, à travers des postes dédiés** (typiquement, les postes de chefs de projet opérationnels, ou bien, de façon moins substantielle, la mise en place de temps de formation collectifs, d'analyse de la pratique, etc.) ;
- Pour **financer des moyens humains supplémentaire sur des actions**. Ce type d'investissement peut prendre des formes contrastées et renvoyer à des niveaux d'investissement très différenciés : financement de postes à part entière ou, plus souvent, financement d'un volume d'intervention (via une association opératrice, un prestataire) pour augmenter l'ampleur de l'action, recours à des prestataires ponctuellement sur une action, etc.

- Pour **financer des événements** (location d'espaces, recours à des prestataires de façon ponctuelle, communication, etc.). Il s'agit a priori d'un type d'allocation des fonds plus rare dans les Cités étudiées.

**L'objectivation précise de l'effet-levier** des Cités éducatives, en termes de financement, **sur l'offre à destination des parents est en revanche très difficile à établir**. En effet, la consolidation des budgets fléchés sur les actions à destination des familles ne peut être effectuée avec précision, en raison de la diversité des organisations et modalités d'exécution financière retenues par les Cités éducatives<sup>43</sup>, qui induisent des façons différentes d'agrèger les données financières, des périmètres de référence variables (années civiles ou années scolaires), sans détail de la ventilation par axe d'intervention ou public-cible. Par ailleurs, le montant total des financements alloués aux actions à destination des familles, avant l'émergence des Cités éducatives, ne peut pas non plus être approché précisément (diversité des modalités et cadres de financement et d'institutions impliquées). Ces différents éléments rendent donc difficile une analyse chiffrée de l'effet des Cités sur le plan financier sur les actions à destination des familles ; la présentation des actions en annexe indique néanmoins les éléments budgétaires pour chacune d'entre elles (lorsqu'ils étaient disponibles) et permet de disposer de quelques points de repères.

#### **4.2.3.2. Le paradoxe de la mise en œuvre des actions : des financements significatifs pour les actions, mais un manque de moyens humains pour l'ingénierie**

Si les ressources supplémentaires permises par les Cités éducatives sont donc considérées comme un apport réel pour les actions, **un paradoxe est néanmoins fréquemment pointé** : celui **du manque de moyens humains pour coordonner et s'assurer de la mise en œuvre opérationnelle** des actions.

En effet, **le poste de chef de projet opérationnel ou de coordonnateur de la Cité ne permet pas, en pratique, d'assurer le pilotage opérationnel et l'ingénierie des projets** : d'abord parce que le nombre d'actions est souvent bien trop élevé (pour rappel, 35 actions sont mises en œuvre en moyenne dans chaque Cité, par an), mais également parce que son positionnement et son rattachement institutionnel ne lui permettent pas de disposer de l'ensemble des informations, moyens d'actions et leviers nécessaires. Celui-ci ne pouvant concrètement pas coordonner et suivre de près l'ensemble des actions mises en place, **les acteurs engagés dans la Cité doivent endosser ces missions tout en composant avec leurs tâches et contraintes habituelles**. Dans certains cas, comme la Cité du Tilleul, l'ampleur du travail associé à la Cité éducative dans la mise en œuvre et le suivi des actions ont convaincu la Ville, au terme de la première année de fonctionnement de la Cité, de créer et financer un poste de chef de projet opérationnel en son sein, en appui et complémentarité de la cheffe de projet opérationnelle déjà en poste et rattachée à l'Éducation nationale.

Face à ces difficultés, les acteurs des Cités éducatives ont pu opter pour différents types de solutions : la **délégation de la mise en œuvre des actions à des structures tierces**, souvent issue du secteur associatif, parfois à d'autres opérateurs ou prestataires ; **le portage en direct par l'institution, supposant dès lors d'identifier une personne pouvant consacrer suffisamment de temps au**

---

<sup>43</sup> La synthèse des revues de projet 2022 élaborée par l'ANCT recense plus de 40 configurations différentes en matière d'exécution financière.

**projet** (suivant les cas : responsable du PRE pour les Villes, coordonnateur REP pour l'Education nationale...) ; enfin, **la création de postes de coordination thématique** avec les fonds de la Cité éducative. Sur ce dernier point, des débats et désaccords peuvent néanmoins émerger, le financement de postes par la Cité éducative pouvant apparaître peu opportun aux yeux de certains acteurs (notamment du côté des Préfectures), alors qu'il est défendu par d'autres pilotes (communes), notamment au regard de l'effet levier sur le nombre d'actions déployées et sur leur caractère partenarial (cf. illustration 11).

### **Illustration 12 - La Cité éducative des tout-petits : le recrutement de 2 éducatrices de jeunes enfants, effet-levier pour impulser et mettre en place un large éventail d'actions (Cité du Pin)**

Dans la Cité du Pin, l'une des axes prioritaires a été identifié autour de la petite enfance et du travail auprès des enfants de 0 à 6 ans et de leurs parents. Après des discussions (et des désaccords), les pilotes ont finalement opté pour le recrutement d'une éducatrice de jeunes enfants. Cette « coordinatrice de la Cité des tout-petits » est en charge de mener l'ensemble du travail de coordination entre les différents acteurs, d'animer la réflexion autour des actions à déployer (discutées dans le cadre d'un groupe de travail thématique), d'en impulser la mise en œuvre et en assurer le suivi.

**« Moi je sous-estimais l'effet levier. On se disait on engage une EJE, c'est bien ; finalement ce n'est qu'un poste, mais en fait. En ayant pris le temps, de réfléchir aux besoins, même avec un poste, il y a un effet levier très important... » (Inspectrice Education nationale du premier degré, pilote, Cité du Pin)**

Suite à ce recrutement, de nombreuses actions ont été mises en place ; le poste a d'ailleurs été renforcé par un second recrutement d'EJE, en charge de l'animation des actions (poste pour partie co-financé). Aujourd'hui, plus d'une dizaine d'actions ont été mises en place, plusieurs reposant sur un véritable travail interinstitutionnel et la coopération d'acteurs issus de différents champs : organisation d'un forum pluripartenarial sur la petite enfance et le soutien à la parentalité (événement d'une journée) ; mise en place d'ateliers parents-enfants (éveil musical, découverte de la nature, baby gym...) ; mise en place d'un LAEP itinérant ; mise en place de « cercles de paroles » ouvert aux jeunes parents ; tenue de permanence petite enfance une demi-journée par semaine, sur 4 lieux distincts du quartier (point physique d'accueil et d'information) ; distribution de « valises de naissance » dans le cadre des 1000 premiers jours de l'enfant ; actions passerelles (présence dans les classes le jour de la rentrée à l'école maternelle ; accompagnement individualisé de certaines familles pour lesquelles l'entrée à l'école maternelle est complexe) ; organisation de temps de formations communes et d'analyse de la pratique pour les ATSEM et les enseignants des 7 écoles du territoire ; etc.

Si cet exemple met donc en évidence l'effet-levier majeur que permet le financement d'un poste de coordination thématique, **il s'agit pour autant d'une modalité d'allocation des fonds qui a été très peu rencontrée sur le terrain par ailleurs**. Or, en l'absence de moyens humains suffisants pour assurer la mise en œuvre des actions, trois conséquences majeures peuvent être pointées : un risque de manque d'opérationnalité de certaines actions (difficultés à en assurer la mise en œuvre une fois l'idée impulsée, ...) ; un manque « d'ambition » des actions déployées, notamment au regard de leur caractère novateur ou de leur dimension interinstitutionnelle (nécessairement plus chronophages), lorsque le temps alloué aux actions est compté ; un risque d'épuisement des professionnels impliqués, en raison du manque de reconnaissance du temps affecté à la Cité éducative.

### 4.2.3.3. La périodicité des actions en question : des actions « one shot » plutôt qu'inscrites dans la durée

Enfin, cette logique de financement semble également **favoriser la mise en œuvre d'actions occasionnelles, ponctuelles, plutôt que des dispositifs ou accompagnements plus structurants**, supposant un temps de travail significatif des professionnels impliqués. Parmi les actions à destination des familles étudiées, la majeure partie se déroule en effet sur une unique séance (théâtre forum sur les écrans, échanges sur les écrans à partir de micros-trottoirs, atelier de coopération enfant-parent autour des lego, forum petite enfance...), qui peut être réitérée à différentes occasions et « tourner » sur le territoire pour aller au-devant d'un public plus large (café des parents sur la gestion des émotions, projet numérique déployé dans 2 collèges, réseau interprètes...).

**Les actions « filées » sur plusieurs séances sont quant à elles beaucoup moins fréquentes** : on peut citer l'atelier autour de l'alimentation proposés aux familles du PRE dans la Cité du Tilleul (7 séances, pour un même groupe), ou des cercles de paroles pour les jeunes parents proposés dans la Cité du Pin (cycle de 4 séances). De la même manière, **les actions plus structurantes en termes de durée (soit permanentes, soit inscrites dans un temps long) sont peu représentées** : c'est le cas de l'espace parents mis en place dans une école primaire dans la Cité du Chêne (espace animé par des parents d'élèves bénévoles qui tiennent des permanences deux demi-journées par semaine), du LAEP ou des permanences petite enfance dans la Cité du Pin, ou encore des consultations à domicile d'infirmières puéricultrices dans la Cité du Tilleul (accompagnement individuel, à raison d'1h par semaine, sur une durée minimale de 6 mois). De fait, ces actions d'ampleur et de portée plus significatives supposent des moyens humains plus importants (financement d'une association, création de poste ou bénévolat) et impliquent des arbitrages budgétaires tranchés, à rebours des logiques de dispersément des financements qui peuvent prévaloir dans certaines Cités.

## 4.3. Quels effets des Cités éducatives sur l'offre territoriale à destination des parents ?

Ces différents processus, qui tendent à faire évoluer l'offre d'actions existante à destination des familles, peuvent être synthétisés à travers deux dynamiques dominantes au regard de l'offre qui préexistait sur le territoire : d'une part, une logique d'étoffement de l'offre ; d'autre part, une logique d'amélioration qualitative, par la réponse à de nouveaux besoins sociaux. Ces deux grands types de mécanismes varient en fonction des configurations locales des Cités (4.3.1). En dépit des dynamiques intéressantes qui émergent donc dans les Cités étudiées, il reste néanmoins à ce jour difficile de conclure à une incidence forte du label sur l'offre à destination des familles en raison de différentes considérations, qui viennent largement relativiser les effets des initiatives engagées (4.3.2).

### 4.3.1. En synthèse, deux dynamiques majeures rendant compte de l'action des Cités : étoffement de l'offre ou amélioration qualitative



**L'analyse de l'incidence des Cités éducatives sur l'offre territoriale** à destination des familles constitue **une question complexe**, pour deux raisons majeures. D'une part, « **l'offre** » **des Cités éducatives n'est pas nécessairement uniforme ou parfaitement cohérente, car elle ne procède pas d'une logique unique** - diversité d'acteurs en présence, ayant des logiques d'intervention propre, niveaux de concertation variables -, ce qui peut **la rendre difficilement lisible**. D'autre part, une **multiplicité de facteurs est susceptible de modeler cette offre d'actions** (périmètre des acteurs et institutions impliquées, schémas de gouvernance retenus, logiques de programmation des actions, logique de répartition des financements, etc.) **et d'influer sur son positionnement** par rapport à l'existant : la variété de ces facteurs et de leurs modalités d'imbrication ne facilite alors pas l'identification des variables les plus structurantes.

Pour autant, deux principaux cas de figure peuvent être distingués pour rendre compte des dynamiques que « produisent » les Cités éducatives par rapport aux actions qui préexistaient sur le territoire. Autrement dit, si **les Cités permettent, dans l'ensemble des configurations locales étudiées, de renforcer l'offre par une augmentation du volume d'actions à destination des parents, ces actions peuvent ensuite se déployer en suivant des logiques et processus différents**. Schématiquement, deux dynamiques majeures peuvent être dégagées :

- **Une dynamique d'accroissement quantitatif ou d'étoffement de l'offre d'actions existante**. Ce premier type de dynamique est le cas de figure dominant dans la majorité des Cités éducatives étudiées. Concrètement, cette logique d'étoffement de l'offre se traduit par **une hausse du nombre d'actions** à destination des familles, **ces actions ne se singularisant pas fortement par rapport à celles qui préexistaient en termes de thématiques** et d'objectifs. En revanche, leurs formats peuvent s'avérer plus novateurs et expérimentaux. Dans ce premier cas de figure, les actions mises en œuvre dans le cadre de la Cité se caractérisent par leur multiplicité et une diversité de thématiques, de modes d'actions et d'acteurs impliqués dans leur mise en œuvre. Si ces actions constituent généralement un **complément ou un prolongement** utile à l'existant, certaines peuvent répondre à **des logiques plus aléatoires, lorsqu'elles recourent voire répliquent des projets déjà existants** sur le territoire. Ce cas de figure s'avère plus fréquent dans les Cités pilotées par un groupe d'acteurs conséquent, où les décisions sont prises dans des instances élargies et où les axes de travail sont initialement peu définis. Dans ce contexte, les projets sont généralement multiples et portés par un large panel de structures, ce qui complexifie (voire entrave) le travail de coordination et de mise en cohérence.
- **Une dynamique d'amélioration qualitative ou d'enrichissement de l'offre**, à travers le déploiement d'actions innovantes, **répondant à des problématiques et besoins sociaux qui n'étaient jusque là pas (ou insuffisamment) couverts par l'offre existante**. Dans ce second cas de figure, beaucoup plus minoritaire dans l'échantillon (Cité du Pin), les actions initiées dans le cadre de la Cité éducative viennent combler les manquements de l'action publique territoriale, et permettent de créer de nouvelles actions novatrices qui s'appuient sur des dynamiques inter-institutionnelles. Dans la Cité étudiée qui répond à ce modèle, plusieurs facteurs entrent en jeu et viennent éclairer ce positionnement. Il s'agit d'abord d'une Cité éducative où la gouvernance n'est pas plus resserrée qu'ailleurs, mais où l'ensemble des institutions sont très investies dans les différentes instances de la Cité éducative (représentation de chaque institution dans l'ensemble des groupes de travail, notamment ceux travaillant au montage des actions opérationnelles ; temps conséquent accordé à la Cité par les différents pilotes). Second facteur, ces acteurs ont opéré des choix thématiques assez forts autour de priorités bien identifiées, correspondant aux priorités des différentes institutions en présence. Ce travail de priorisation a permis d'allouer des moyens significatifs sur les différents chantiers retenus, et s'est également traduit par du

financement de poste de coordination (permettant de déployer un nombre important d'actions, de s'assurer de leur cohérence, de les faire reposer sur une logique interinstitutionnelle).

**Ces deux types de dynamiques ne sont pas totalement exclusives l'une de l'autre, certaines Cités pouvant présenter des hybridations** entre ces deux modèles. C'est par exemple le cas de la Cité du Tilleul, dont le modèle global tend plutôt vers le premier cas de figure, mais où l'on peut repérer quelques actions répondant à des logiques d'innovation avec le ciblage de publics qui n'étaient jusque-là que très peu pris en compte dans l'action publique locale (parents d'enfants de moins de 3 ans ne fréquentant pas structures d'accueil de la petite enfance) (cf. illustration 12).

### **Illustration 13 - Les consultations à domicile : une approche innovante ciblant un public encore peu pris en compte par les politiques éducatives du territoire**

Dans la Cité du Tilleul, cette association, composée d'infirmières puéricultrices, propose des consultations au domicile de parents d'enfants en bas âge dans le cadre d'une démarche associative financée par la Cité en vue d'accompagner « les 1000 premiers jours de l'enfant ». Ces consultations sont réalisées à raison d'une séance d'1h hebdomadaire et se prolongent durant plusieurs mois.

Alors que la politique petite enfance dans la ville du Tilleul était jusqu'alors essentiellement axée sur les classes moyennes et supérieures, l'une des pilotes explique que ces consultations à domicile permettent d'atteindre un public de parents différent de celui habituellement rencontré. Le public accompagné par l'association est majoritairement composé de familles monoparentales, de familles nombreuses et de parents précaires qui n'envisagent souvent pas de recourir à un mode de garde avant l'entrée à l'école maternelle. Les consultations à domicile offrent ainsi l'opportunité de débiter un accompagnement auprès de familles « invisibles » pour les institutions et les structures avant les 3 ans de l'enfant.

**« La politique de la petite enfance à la Ville, elle est très classes moyennes-classes aisées. Pendant des années, on faisait surtout de l'entrée en crèche, et des actions dans les crèches. [...] Arrêtons de croire qu'avec les actions de prévention en crèches, on va toucher des familles en difficultés. Donc, là, c'est génial d'aller voir ces familles pour aller en crèche, d'aller voir ces mamans, en leur disant "c'est quoi votre projet Madame ?" [...] Là, on amène de la petite enfance, en politique de la ville, sur une tranche d'âge sur laquelle on ne va jamais. Ça, c'est vraiment ce que nous a permis la Cité éducative »**  
(Responsable du Programme de réussite éducative, Ville, pilote, Cité du Tilleul)

### **4.3.2. Mais un impact limité de ces dynamiques sur les territoires au regard des faibles volumes de publics touchés**

**Si l'offre d'actions à destination des parents se voit donc indéniablement enrichie ou étoffée** d'un point de vue qualitatif, **il est plus difficile d'en tirer les mêmes conclusions sur un plan plus quantitatif. Différents éléments viennent en effet largement relativiser l'ampleur** des initiatives engagées sur les différents territoires étudiés :

- Il apparaît d’abord que **la plupart des actions étudiées restent relativement confidentielles**. En effet, en dehors de quelques actions de grande ampleur qui s’adressent à un nombre important de familles (par exemple, le forum petite enfance ou le projet numérique, qui a permis d’équiper en ordinateurs plusieurs centaines de familles dans la Cité du Pin), la plupart des actions étudiées atteignent un nombre limité de parents<sup>44</sup> : les actions touchent généralement moins de 10 parents, parfois quelques dizaines. Si l’on met en regard ces chiffres de fréquentation avec le volume de familles sur les territoires, **la part de parents touchés par les actions reste de fait extrêmement marginale**.
- Ce rayonnement limité des actions, s’il peut tenir à de nombreux autres facteurs, doit néanmoins être mis en perspective avec **les initiatives de communication très limitées qui ont été déployées jusque-là à destination du « grand public »**, à savoir les habitants des Cités éducatives (cf. partie 5.2.1). Le label reste aujourd’hui très peu identifié, et il en va de même de la lisibilité de l’offre d’actions globales associées aux Cités.
- De la même manière, l’ensemble de l’offre des Cités éducatives fait l’objet **d’appropriations très partielles par les professionnels qui œuvrent sur les territoires**, et qui pourraient se faire le relais des actions auprès des familles (cf. partie 5.1.1). Cette visibilité restreinte des professionnelles limite donc de fait le rayonnement des actions sur le territoire et ne permet pas d’en maximiser la fréquentation.

Ces différents éléments imposent donc de rester très mesurés quant aux incidences des Cités éducatives sur l’offre à destination des parents à l’échelle des territoires. En effet, **si des dynamiques intéressantes peuvent être relevées**, qu’elles aient trait à l’enrichissement (qualitatif) de l’offre ou à son étoffement (quantitatif), **leur ampleur reste pour l’heure très circonscrite au regard du nombre de familles effectivement touchées** par les actions des Cités éducatives.

## 4.4. Conclusion de partie

Si la relation avec les familles constitue donc **l’un des registres d’action majeurs développés par les Cités éducatives** – 15% des actions mises en œuvre relèvent de cette thématique –, celui-ci **se décline en pratique à travers une très grande diversité de sujets, d’objectifs et de modes d’action**. Il peut ainsi s’agir à la fois d’actions portant sur le suivi de la scolarité et la facilitation du lien avec l’école (actions d’interprétariat ou de traduction de supports ; formation aux usages du numérique scolaire ; actions passerelles pour faciliter l’entrée à l’école maternelle...), d’actions relatives à des problématiques ou enjeux plus larges, liés à l’environnement des familles (actions de prévention ou d’accompagnement en matière de santé, d’accès aux droits et d’accompagnement administratif, de loisirs ou d’accès à des activités culturelles...) ou encore d’actions visant à les soutenir ou accompagner dans leur fonction parentale (café des parents, lieux d’accueil enfant-parents, atelier de coopération parent-enfant...).

---

<sup>44</sup> Les chiffres-clé, en termes de fréquentation des actions, sont indiqués en annexe du rapport avec la présentation des principales caractéristiques des actions étudiées (7.2). Ces éléments quantitatifs sont présentés lorsqu’ils nous ont été transmis, ce qui n’a pas toujours été le cas (absence d’outil homogène de comptabilisation des publics ; pas de processus de centralisation/ consolidation des informations prévu, etc.).

**Les communes et le secteur associatif jouent un rôle central** dans l'impulsion et la mise en œuvre de ces actions, dans la continuité de leurs compétences et modes d'intervention habituels. Les Cités éducatives leur permettent en revanche de **développer des actions plus partenariales, s'appuyant davantage qu'auparavant sur l'Education nationale**, que celle-ci se positionne comme relais dans l'information ou la communication, qu'elle accueille certaines actions dans l'enceinte de ses établissements ou qu'elle aille plus loin via la coopération de ses personnels avec des acteurs issus d'autres univers professionnels (formations communes, intervention de professionnels en contexte scolaire aux côtés des enseignants, participation à des événements sur le quartier, en dehors de l'institution scolaire, etc.). Ces actions leur permettent par ailleurs **d'expérimenter de nouveaux formats et de nouvelles façons de faire, en ajustant certaines dimensions** d'actions qui existaient déjà, ou bien dans certains cas, **d'innover en concrétisant des actions** qui auraient difficilement vu le jour sans les financements supplémentaires apportés par les Cités éducatives, et qui permettent aux acteurs d'œuvrer sur des champs et thématiques jusqu'alors peu pris en compte dans les services éducatifs locaux.

Avec ce foisonnement de thématiques, d'objectifs poursuivis ou de modes d'action, **la plupart des Cités éducatives étudiées s'inscrivent dans une dynamique d'étoffement de l'offre** (hausse du nombre d'actions à destination des familles ; ajustements de leur formats). Il s'agit ainsi de **prolonger et d'amplifier l'existant, sans que les actions développées ne se singularisent fortement** par rapport à ce qui préexistait ; par ailleurs, l'offre de Cité peut s'avérer dans ces cas de figure difficilement lisible et parfois manquer de cohérence, en raison du déploiement d'actions hétérogènes, à l'initiative d'acteurs qui ne poursuivent pas nécessairement les mêmes objectifs et n'ont pas toujours de visibilité forte sur ce qui est proposé par d'autres. **Dans de plus rares cas**, certaines Cités peuvent s'inscrire dans **une dynamique d'enrichissement de l'offre**, avec le déploiement d'actions d'ampleur sur une à deux thématiques identifiées comme prioritaires (car peu travaillées jusque-là). Dans ce second cas de figure, bien moins fréquent car associé à l'imbrication de différents facteurs (forte implication de l'ensemble des acteurs institutionnels, transversalité des groupes de travail, priorisation forte des sujets de travail, moyens conséquents associés aux actions...), l'offre d'actions de la Cité permet d'améliorer qualitativement l'offre territoriale existante en **complétant utilement les manques de l'action éducative locale**.

Si ces deux types de dynamiques permettent de donner à voir les logiques qualitatives contrastées qui peuvent présider à l'action des Cités éducatives, **il est difficile, pour autant, de conclure à un effet significatif des Cités éducatives sur les territoires**. En effet, les actions à destination des familles étudiées ont généralement une ampleur limitée dans le quartier : elles restent relativement confidentielles (peu de communication grand public), elles touchent un faible nombre de parents et sont rarement identifiées par l'ensemble des professionnels du quartier. Pour ces différentes raisons, on ne peut que conclure à une incidence encore très limitée des Cités éducatives à l'échelle des territoires, même si des dynamiques intéressantes peuvent être relevées.

# 5.

## Des difficultés à infuser au-delà des cercles institutionnels : des effets limités à l'échelle des professionnels et des parents

PARTIE N° 5

Cette dernière partie se penche sur ce que produisent les Cités éducatives à l'échelle « du terrain », en questionnant la perception, les modes de réception ainsi que les effets qu'elles peuvent engendrer sur deux types de publics qui en sont destinataires : les professionnels impliqués dans la mise en œuvre des actions, d'une part, et les parents ciblés par ces actions, d'autre part. A ce jour, ces effets restent modestes et difficiles à saisir et objectiver précisément, faute de recul suffisant et en raison de l'importante dispersion des actions et de la variété des configurations locales. A distance des enjeux de gouvernance des Cités éducatives, les professionnels ont souvent une vision floue du label et de son fonctionnement. Leur inscription dans ce cadre d'action vient pourtant remodeler, dans certaines configurations, les relations et pratiques partenariales qu'ils construisent sur le territoire, sans pour autant réinterroger les approches éducatives qu'ils déploient (5.1). Du côté des parents, les effets des Cités éducatives sont plus difficiles à saisir encore. Le label reste très méconnu des familles, les initiatives de communication à destination du grand public étant restées très timides. S'il n'est donc pas possible de dégager des effets globaux des Cités sur les parents, l'analyse à l'échelle des actions permet néanmoins de faire émerger quatre principaux registres d'effets visés par les actions, qui ont trait tant à l'amélioration des compétences parentales, de la qualité des relations parent-enfant, de la connaissance des ressources du territoire ou encore la facilitation des liens entre parents et institutions (5.2).

## 5.1 Du côté des professionnels, des effets à géométrie variable sur les pratiques partenariales et marginaux sur les postures professionnelles vis-à-vis des familles

Si les Cités éducatives sont devenues, au terme de trois années d'existence, un nouveau cadre de travail institué pour les acteurs institutionnels, elles s'avèrent souvent beaucoup moins lisibles pour les professionnels de terrain. Ceux-ci en ont toutefois une perception globalement positive, en lien avec les moyens supplémentaires qu'elles permettent d'allouer aux actions sur les territoires (5.1.1). En matière de partenariat, dans certains contextes, les Cités éducatives peuvent néanmoins avoir des effets sur l'amélioration de l'interconnaissance entre professionnels. En revanche, les dynamiques de coordination ou de coopération concrètes entre acteurs éducatifs des différentes structures sont plus rares à l'échelle des Cités étudiées, et fonction de configurations spécifiques (5.1.2). Enfin, du point de vue de l'évolution des pratiques professionnelles vis-à-vis des parents, les effets des Cités sont peu manifestes, bien que les Cités puissent constituer un cadre propice à l'expérimentation de nouvelles approches (5.1.3).

### 5.1.1 Les Cités éducatives : une lisibilité et une appropriation limitées du côté des professionnels

Rarement associés aux instances de gouvernance des Cités et informés de façon intermittente, les professionnels des structures éducatives méconnaissent souvent le fonctionnement des Cités éducatives et peinent à en identifier les spécificités (5.1.1.1). Dès lors, leur perception du programme est surtout associée aux quelques actions qu'ils identifient en lien avec les Cités éducatives. Si les moyens financiers supplémentaires qui y sont associés favorisent une réception plutôt positive des Cités par les professionnels, certains d'entre eux témoignent de visions beaucoup plus nuancées, en lien avec différents facteurs (5.1.1.2).

#### 5.1.1.1. Des acteurs de terrain peu au fait de la « philosophie » globale et des modalités de fonctionnement des Cités éducatives

**Pour la plupart des professionnels, les Cités éducatives**, en tant que label et méthode de travail inédite sur un territoire, **s'avèrent difficilement lisibles** : leur périmètre, leur mode de fonctionnement et leurs objectifs leur apparaissent, le plus souvent, relativement confus.

La plupart des professionnels **peinent à distinguer la Cité des autres cadres d'intervention et de financement existants sur le territoire**, au sein desquels leurs actions s'insèrent. Ainsi, les Cités éducatives se voient fréquemment assimilées au Contrat de Ville par les acteurs associatifs, au Programmes ou Dispositifs de réussite éducative (PRE ou DRE) par les équipes municipales, ou encore aux dispositifs REP ou REP+ par les professionnels de l'Éducation Nationale. Certains professionnels perçoivent ainsi la Cité éducative comme un cadre supplémentaire, dont la spécificité et la plus-value sont difficilement

perceptibles au regard d'autres cadres de coopération. **Le mode de gouvernance tripartite des Cités, perçu comme complexe, contribue à leur faible lisibilité par les acteurs de terrains**, et ce d'autant plus lorsqu'il ne s'incarne pas (ou seulement ponctuellement) dans des instances de travail ou de réflexion opérationnelles. De la même façon, **leur vaste périmètre en termes d'axes d'intervention peut les rendre difficilement appréhensibles** par les professionnels, en particulier lorsque les actions sont nombreuses et dispersées dans une pluralité de thématiques.

Plusieurs facteurs participent à expliquer cette relative méconnaissance du label par les professionnels de terrain. En premier lieu, les professionnels n'ont pas toujours été associés – ou l'ont été ponctuellement – à la gouvernance des Cités éducatives. En effet, si les schémas de gouvernance des Cités prévoyaient initialement la mise en place de groupes de travail thématiques réunissant les acteurs éducatifs du territoire pour travailler sur le contenu des actions, **ces instances se sont dans les faits souvent interrompues ou raréfiées au fil du temps** (caractère chronophage, manque de moyens pour les animer, flou de leurs missions et prérogatives...). Plus globalement, la complexité des systèmes de pilotage retenus par les acteurs institutionnels – flou autour du nombre d'instances, des missions et prérogatives de chacune, de leurs modalités d'articulation, évolutions des instances au fil du temps, etc. – et des logiques de programmation des actions participent de cette faible lisibilité globale.

Les difficultés à identifier finement le cadre global et les modes d'actions des Cités éducatives sont renforcées par la **rareté des initiatives de communication mises en place par les pilotes à l'intention des professionnels**. Dans les Cités étudiées, seules quelques initiatives de communication à destination des structures et des professionnels peuvent être recensées : dans la Cité du Tilleul, le centre social a co-élaboré une bande dessinée sur la Cité éducative présentant ses différentes thématiques d'action et l'a largement diffusée auprès des structures partenaires sur le territoire. En parallèle, un livret recensant l'ensemble des actions mises en place a été constitué de façon commune par les pilotes, et transmis aux professionnels, permettant de donner une vue d'ensemble de la programmation au sein de la Cité éducative. A l'inverse, dans les autres Cités étudiées, **la communication à destination des acteurs de terrain autour du dispositif apparaît bien moins investie par les pilotes institutionnels**, qui n'en font pas une priorité.

« Il y a un manque de communication : on a un site internet, mais les gens n'y vont pas par eux-mêmes. [...] Le maire a pu dire dans un discours que la réfection des cours d'écoles c'était grâce à un budget Cité éducative, mais ça ne parle pas. Comme ce sont des actions qui se font chacune dans leur coin, finalement il n'y a pas de communication généralisée là-dessus. Ça ne marque pas les consciences », (Assistante sociale, collègue, professionnelle, Cité du Chêne.)

Dans ces contextes, la connaissance du label est donc surtout **dépendante du degré de circulation de l'information au sein des structures**, et en particulier de la communication déployée par la hiérarchie (direction, postes de coordination). Dans la Cité du Pin, si les directrices d'écoles maternelles et primaires disposent d'une connaissance approfondie de la Cité éducative, étant associées à des temps d'échange réguliers avec les pilotes, les enseignantes et ATSEM en ont quant à elles une vision bien plus lointaine. Il en est de même dans la Cité de l'Erable : les enseignants du collège chef de file ont une connaissance très limitée la Cité éducative, la principale préférant « filtrer » les informations relatives à un label perçu qu'elle juge trop technique. Elle se fait dès lors l'intermédiaire entre les besoins qu'ils expriment et la Cité éducative, étudiant l'adéquation entre les deux.

« Je vais vous dire, vu la complexité de la Cité, même moi, mon personnel, les enseignants, je ne leur explique pas dans le détail : je leur demande de me soumettre les projets, et moi j'essaie de voir si ça peut entrer dans les Cités ou pas [...] Je prends les problématiques, je

prends les projets, et je saisis la Cité éducative sur tel ou tel plan. » (Principale de collège, pilote, Cité de l'Erable)

« Ça a été compliqué pour qu'on ait de véritables informations [sur la Cité éducative] et qu'on en sache quelque chose. Je n'étais pas associée aux réunions, c'était très flou au départ. Notre directrice avait des infos mais elle ne nous les communiquait pas (...) [La Cité éducative], j'en voyais pas l'intérêt » (Coordinatrice des actions famille et insertion emploi, centre social, porteuse d'action, Cité de l'Erable)

Rarement associés aux instances de gouvernance et recevant par ailleurs peu d'informations autour de la Cité éducative, les professionnels restent donc nombreux à ne connaître la « philosophie » et les spécificités du dispositif que de façon lointaine. Ils appréhendent plutôt le dispositif au prisme de ce qu'il peut apporter de concret à leurs activités et leur travail quotidien.

### 5.1.1.2. Une perception globalement positive des Cités éducatives, en lien avec le levier financier qu'elles représentent

Dans ce contexte, **la perception du programme s'incarne donc avant tout dans les actions auxquelles les professionnels prennent part, ou dont ils ont entendu parler.** Leur appréhension du label, et de sa pertinence, se trouve étroitement liée à la perception qu'ils ont de l'intérêt de ces actions, et de ce qu'elles permettent d'apporter - ou non - à leur travail quotidien auprès de leurs publics.

Globalement, **les Cités éducatives sont ainsi perçues favorablement par les professionnels en raison du levier financier qu'elles représentent et des moyens supplémentaires qu'elles permettent d'allouer à leurs actions.** Le programme est perçu comme un dispositif supplémentaire, bienvenu sur le territoire, permettant de renforcer les ressources à leur disposition, que ce soit pour prolonger ou renforcer des actions préexistantes, pour ajuster certaines de leurs modalités de fonctionnement ou pour développer de nouvelles actions, parfois envisagées en amont de la Cité mais ne s'étant pas concrétisées, faute de financements. Dans la Cité du Chêne, les enseignants du collège voient la Cité éducative avant tout à travers les financements, répartis entre diverses actions, qui permettent d'en améliorer la qualité ou de leur donner davantage d'ampleur, même lorsque ces financements sont mineurs (financer des affiches de communication, acheter des éléments de décoration supplémentaire pour un spectacle...). Dans la Cité du Tilleul, les professionnels du PRE perçoivent très positivement le label, qui leur a permis de mettre en place des ateliers collectifs auprès de parents, format qu'ils souhaitaient expérimenter depuis longtemps et que la Cité leur a permis d'opérationnaliser. **Aux yeux de ces professionnels, la Cité constitue avant tout un levier financier leur permettant d'aller plus loin dans les actions qu'ils mettent en œuvre auprès de leurs publics.**

Si cette perception positive semble plutôt dominante parmi les professionnels rencontrés, **certain témoignent cependant de davantage de circonspection, voire d'un véritable scepticisme** à l'égard de la Cité éducative, dont ils ont du mal à percevoir la plus-value. C'est notamment le cas de **professionnels qui considèrent que la Cité éducative ne répond pas directement à leurs besoins et problématiques, ce qui peut venir nourrir une posture plus critique vis-à-vis du dispositif.** Ce type de perception est plus fréquent dans les Cités ayant opté pour une programmation d'actions épousant une logique « descendante », au sein desquelles les professionnels de terrain peuvent percevoir la gouvernance comme relativement éloignée de leurs réalités et défendre une lecture divergente des besoins



prioritaires à travailler sur le territoire. Ainsi, dans la Cité du Pin, certains professionnels de l'Éducation Nationale considèrent les actions portées par la Cité éducative comme intrinsèquement redondantes avec celles du DRE, très actif à l'échelle de certaines écoles maternelles et élémentaires, et « amplement suffisant » aux yeux des enseignantes et directrices.

D'autres professionnels peuvent mettre en cause la manière dont le budget de la Cité éducative est mobilisé, qu'il s'agisse du type d'actions mises en place ou du mode d'allocation des financements. C'est en particulier le cas lorsque les moyens de l'institution sont jugés fondamentalement insuffisants au regard des besoins et des exigences du travail au quotidien. Cette principale de collège interroge ainsi la pertinence et l'opportunité d'une enveloppe financière fléchée sur le financement d'actions et de nouveaux projets lorsque, à son sens, les besoins restent importants en termes de moyens humains :

« J'émets des limites à ces dispositifs qui viennent se calquer sur une institution, parce qu'il faut travailler sur le fond et la pérennité. Ce qui nous manque, c'est des professeurs, des travailleurs sociaux. [...] Nos besoins, c'est pas qu'en termes d'argent, c'est vraiment des besoins humains, du temps et du personnel ; il nous faut des gens. », (Principale de collège, pilote, Cité de l'Erable)

En définitive, si la perception globale des Cités éducatives est plutôt favorable du côté des professionnels, des voix plus dissonantes s'élèvent également. Sans prétendre à l'exhaustivité, **il semble que plusieurs facteurs aient une incidence sur ces perceptions : le rôle et le niveau d'implication des professionnels** dans les actions de la Cité ; **le caractère inédit de l'action** (les actions s'étant réellement concrétisées par le biais des Cités éducatives engendrant de fait des perceptions particulièrement favorables du côté des professionnels y étant impliqués) ; **le système de gouvernance** (présence ou pas de groupes de travail thématiques, pérennité de ces groupes) ainsi que **les logiques de programmation des actions** (les logiques ascendantes étant de fait davantage plébiscitées par les acteurs de terrain) ; enfin, **les modalités d'allocation des fonds** (le financement de poste ou de temps de travail étant perçu, de façon générale, comme plus pérenne et ayant un effet levier plus important sur le volume et la qualité des actions déployées).

### 5.1.2. Des effets variables en termes de consolidation des relations partenariales

Au-delà de leur perception, se pose la question des effets que l'on peut prêter aux Cités éducatives sur les professionnels des quartiers concernés, sur leur travail au quotidien et leurs pratiques, en particulier en ce qui concerne leurs liens partenariaux avec les autres acteurs du territoire. En premier lieu, les Cités éducatives peuvent permettre d'accroître l'interconnaissance entre certains professionnels, à certaines conditions (5.1.2.1). Mais cette interconnaissance ne se traduit par nécessairement par une coordination accrue entre professionnels qui, bien que visible sur certaines dimensions, reste dépendante de configurations particulières non observables à l'échelle de toutes les Cités (5.1.2.2). Les pratiques de coopération entre acteurs de terrain issus de plusieurs structures peinent quant à elles à émerger sur les territoires étudiés (5.1.2.3).

## Encadré 9 - Précisions quant aux termes utilisés pour saisir les relations partenariales au sein des Cités éducatives étudiées

Avant d'analyser des relations partenariales à l'échelle des Cités éducatives, il importe de définir ce que l'on entend par les termes qui s'y réfèrent, compte tenu de leur polysémie et de l'hétérogénéité de pratiques auxquelles ils peuvent renvoyer. Nous proposons de nous fonder sur une gradation dans les niveaux et types de relations entre professionnels, à partir de 3 niveaux de partenariats :

- **L'interconnaissance** : il s'agit de l'identification, par un professionnel, des autres acteurs intervenant dans son champ d'intervention et/ou dans des champs proches (notamment auprès du même public-cible) sur son territoire. Les professionnels s'identifient entre eux, voire nouent des relations interpersonnelles en se rencontrant dans différents cadres (au sein ou à l'extérieur de leur institution). En revanche, ils ne mettent pas en œuvre d'actions communes et ne travaillent pas directement en collaboration.
- **La coordination** : les professionnels connaissent les autres actions mises en œuvre à l'échelle de leur territoire, qu'elles soient mises en œuvre au sein de leur champ d'intervention ou dans des domaines connexes. Cette connaissance leur permet d'articuler leurs propres actions aux dispositifs et projets menés en parallèle, de sorte que les différentes actions du territoire soient cohérentes - ou *a minima* non-redondantes. La coordination entre professionnels peut également se traduire par un renforcement des circuits d'orientation mutuels des publics entre les structures éducatives du territoire.
- **La coopération** : les professionnels s'allient dans la mise en œuvre des actions, qu'elles soient portées par différentes structures ou institutions ou portées par l'une d'entre elles. Ils coopèrent concrètement sur un ou plusieurs projets, voire le coconstruisent, en élaborant des objectifs communs. Ces pratiques de coopération, si elles sont régulières et/ou s'inscrivent dans un projet de long cours, peuvent alors mener à une dynamique de circulation des représentations et/ou des pratiques professionnelles. En partageant leurs expériences, leurs approches, leurs points de vue, les acteurs de terrain influencent réciproquement leurs référentiels et pratiques professionnels.

Cette gradation ne prétend pas couvrir l'intégralité des formes de relations partenariales existantes entre les professionnels au sein des Cités éducatives, certaines se trouvant par ailleurs à l'intersection entre certaines des catégories proposées.

### 5.1.2.1. Un renforcement de l'interconnaissance entre professionnels, lorsque des actions impliquent différents partenaires

**Le renforcement de l'interconnaissance entre acteurs de terrain, s'il peut être identifié dans certains cas de figure, n'apparaît pas comme un effet généralisé des Cités éducatives** et dépend largement des configurations locales. En d'autres termes, il ne s'agit à la fois pas d'un effet repérable à l'échelle de l'ensemble des Cités étudiées, ni d'une incidence perceptible pour l'ensemble des professionnels, au sein d'une même Cité.

Ce renforcement de l'interconnaissance est d'abord **variable suivant le degré d'interconnaissance qui préexistait entre les professionnels** du territoire. Ainsi, pour les acteurs déjà largement insérés dans un réseau des structures partenaires, **l'entrée dans la Cité éducative n'a pas d'effet majeur sur l'identification des professionnels du territoire, déjà acquise antérieurement via d'autres cadres de coopération** (PRE, groupe de travail du contrat de ville, instance locale autour du soutien à la parentalité, etc.). Dans la Cité du Chêne, par exemple, les habitudes partenariales entre les services de la Ville, les établissements scolaires du premier degré et les associations locales étaient ancrées de longue

date, la Cité éducative n'a donc eu qu'une incidence limitée, venant surtout rendre visibles des liens préexistants.

« [Dans la Cité du Chêne], le maillage des partenaires était déjà là, d'une part parce que le PRE fait un super boulot depuis 15 ans, donc les liens avec l'Education Nationale étaient déjà là, et d'autre part parce que les différents services de la Ville travaillent en transversalité de manière très forte depuis des années, par volonté politique. » (Cheffe du service petite enfance, Ville, pilote, Cité du Chêne)

En revanche, **pour les professionnels se situant davantage en périphérie du travail partenarial, la Cité éducative apparaît comme un cadre propice à l'identification de nouvelles structures et acteurs.** Dans les Cités étudiées, c'est en particulier le cas pour les professionnels de l'Education Nationale, dont les habitudes de travail en partenariat avec des structures extérieures étaient souvent moins ancrées dans le travail quotidien. L'inscription dans la Cité éducative peut alors avoir pour effet d'améliorer leur connaissance des autres acteurs présents sur le territoire, en particulier lorsque ces derniers sont amenés à mettre en œuvre des actions directement au sein des établissements scolaires. Dans la Cité du Tilleul, les actions proposées par les associations du territoire dans les écoles et les collèges ont permis d'accroître la visibilité et la compréhension du secteur associatif par les professionnels des établissements scolaires :

« [Depuis la Cité éducative, les écoles connaissent mieux les associations du territoire ?] Oui, elles découvrent... Vous avez pas forcément le temps, en classe, comme enseignant, de regarder un peu à côté et de visiter les assos. Par exemple, là une association qui fait de la boxe a reçu toutes les classes de CM1 - CM2, tous les enseignants y sont passés, et ils seront peut-être intéressés par ça. Aussi [...], on a fait des petits livrets, avec toutes les actions, qui sont données aux écoles [...] On les met dans les salles des maîtres, des profs, et dedans il y a toutes les assos [qui sont présentées], ça leur montre ce qui existe. » (Cheffe de projet opérationnelle, ancienne coordinatrice REP, Education Nationale, pilote, Cité du Tilleul)

Des effets de la Cité éducative en matière d'interconnaissance entre acteurs sont également repérables pour **certaines associations peu implantées ou arrivées récemment sur le territoire**, dont les ressources partenariales sont moins diversifiées que celles d'associations plus « historiques ».

**Le développement de ces dynamiques d'interconnaissance se joue principalement à l'échelle des actions mises en place.** En effet, les professionnels de terrain n'étant pas ou peu impliqués dans les instances de gouvernance, ces dernières ne constituent pas véritablement de cadres propices à leur rencontre et leur identification. Dès lors, **c'est la mise en place de projets partenariaux, de petite ou plus grande ampleur sur les territoires, qui offre le plus d'espace au développement de l'interconnaissance entre professionnels de terrain.** En impliquant des acteurs issus de différentes institutions, que ce soit en tant que porteurs, participants ou partenaires de l'action, ces projets peuvent créer des liens d'interconnaissance entre professionnels n'ayant jusqu'alors jamais travaillé ensemble. C'est le cas dans le cadre du projet numérique déployé dans la Cité du Pin : en impliquant des conseillers numériques issus de plusieurs structures du territoire, le projet a permis à ces derniers de se rencontrer et d'identifier leurs actions mutuelles. Dans la même Cité éducative, la mise en place de formations à destination des enseignants et ATSEM de plusieurs écoles maternelles et primaires a eu pour effet de renforcer l'interconnaissance entre les professionnels de ces écoles, en leur offrant un cadre d'interactions inédit.

Sur certains territoires étudiés, **on peut également citer le rôle de quelques évènements à grande échelle impulsés dans le cadre de la Cité éducative et ayant l'ambition de réunir l'ensemble de ses professionnels.** Ces évènements constituent pour les professionnels un cadre de rencontre et

d'échanges autour de leurs actions respectives, leur permettant une meilleure connaissance de leurs modalités d'intervention, leurs ressources et leurs contraintes. Ainsi, dans la Cité du Chêne, un séminaire est organisé chaque année par un cabinet d'études en charge de l'évaluation de la Cité éducative ; il rassemble une grande partie des acteurs impliqués dans la Cité et fait figure d'évènement fédérateur, plusieurs professionnels enquêtés le mentionnant comme un « temps fort » de la Cité. Ce type d'évènement peut également être organisé à l'échelle d'un champ d'intervention spécifique : c'est le cas dans la Cité du Pin, où un forum « petite enfance et parentalité » a été mis en place pour améliorer la visibilité de l'offre existante à destination des enfants de moins de 3 ans et de leurs parents, ce qui a permis aux professionnels y participant de mieux identifier leurs partenaires et leurs actions respectives sur le territoire.

Ces résultats soulèvent néanmoins la question de **la pérennisation de ces dynamiques d'interconnaissance initiées dans le cadre de la Cité éducative** : dans quelle mesure peuvent-elles perdurer et donner lieu à des effets concrets à l'échelle des actions mises en place (visibilité de l'offre territoriale, coordination entre professionnels voire développement d'habitudes de travail partenariales) ? A l'échelle des Cités étudiées, **l'interconnaissance entre acteurs de terrain tient principalement à des évènements ponctuels ou au travail conjoint sur une action en particulier, et l'on peut supposer que ces dynamiques risquent de s'essouffler**, étant largement dépendantes des liens interindividuels qui se créent entre les professionnels. La construction d'outils de recensement des partenaires sur le territoire, comme la cartographie d'acteurs – utilisée dans près d'un tiers des Cités éducatives<sup>45</sup> au niveau national, d'après l'analyse des revues de projet 2022 - ou encore tout support donnant à voir l'éventail des actions mises en place dans le cadre de la Cité, sont autant de moyens qui pourrait favoriser une identification entre professionnels plus systématique et pérenne.

### **5.1.2.2. Une coordination entre professionnels qui reste limitée et conditionnée à certains facteurs**

Pour autant, ces dynamiques d'interconnaissance sur le terrain et de connaissance plus fine des registres d'action mis en œuvre ne se traduisent pas nécessairement par une coordination plus poussée entre professionnels, au sens d'un effort global d'articulation des actions dans une volonté de cohérence – ou a minima de non-redondance – de l'offre proposée sur le territoire. A l'échelle des cinq Cités étudiées, **les dynamiques de coordination observées restent en effet ponctuelles et cantonnées à certaines dimensions.**

La modalité de coordination qui apparaît la plus fréquente est relative à **la circulation et l'élargissement des publics ciblés par les différentes actions.** En effet, de façon à toucher un public-cible plus large, de le diversifier et donner une nouvelle ampleur à l'action, il n'est pas rare que les acteurs de terrain s'appuient les uns sur les autres. On observe ainsi des **pratiques d'orientation mutuelle des publics entre professionnels**, qui communiquent sur les actions mises en place par d'autres structures, lorsqu'elles apparaissent pertinentes pour leurs bénéficiaires (que ces actions soient labellisées « Cité éducative », ou pas). Dans la Cité du Chêne, les acteurs de terrain des services de la Ville tentent de « décroiser » leurs publics en les orientant vers des actions extérieures à leur structure. Une professionnelle du musée municipal explique ainsi réserver des places aux publics habituellement touchés

---

<sup>45</sup> Revue de projet ANCT 2022

par ses partenaires pour les actions qu'elle met en place, comptant sur ces derniers pour lui orienter « leurs » bénéficiaires.

Des professionnels peuvent également ouvrir les portes de leur structure à d'autres acteurs, pour que ces derniers viennent communiquer sur leurs actions auprès des publics la fréquentant. **L'Éducation Nationale est ainsi souvent repérée par les acteurs associatifs ou les équipes des Villes comme une porte d'entrée vers un public plus large**, et donc comme un espace opportun pour déployer une communication plus large sur les actions menées. C'est le cas d'une association de la Cité de l'Aulne, dont les professionnels se sont rendus dans les écoles pour proposer leurs actions aux parents d'élèves, dans l'optique de toucher davantage de bénéficiaires. La responsable de l'association considère que son appartenance à la Cité éducative lui a donné la légitimité nécessaire pour s'adresser aux établissements scolaires et ainsi pouvoir « mettre un pied dans les écoles ». Pour une autre association, dans la cité du Tilleul, la présentation des actions au sein des écoles permet est également perçu comme un levier particulièrement efficace pour informer et mobiliser les parents autour d'actions qui pourraient les intéresser :

**« Ce qui a bien marché, c'est que j'ai fait une réunion... La directrice de l'école a motivé les parents pour venir à un petit déjeuner, et donc je suis venue parler du projet, des 1000 jours... Il y avait une dizaine de mamans, et j'ai eu 7 demandes. Parce que les parents m'ont vue ; rien que par la présence, un lien se crée. Ça, ça a pas mal marché dans les écoles. » (Infirmière, directrice d'association, porteuse d'action, Cité du Tilleul)**

Au-delà de ces circuits d'orientation mutuelle qui constituent une première manifestation de ces pratiques de coordination, **les autres types de pratiques de coordination sont plus rares**. Elles sont en effet **liées à des configurations particulières en termes de gouvernance et de moyens humains** dédiés à la Cité. Or ces configurations font davantage figure d'exceptions que de norme – pour le moins dans l'échantillon de territoires étudiés.

Tout d'abord, **les chefs de projet opérationnels de la Cité éducative, selon leur positionnement, peuvent jouer un rôle dans la coordination entre acteurs de terrain, en servant d'interlocuteurs pivots** entre des professionnels issus d'institutions différentes afin de les mettre en lien, de faire circuler des informations ou encore d'organiser l'orientation mutuelle des publics d'une action à l'autre. **Ce rôle peut être tenu par les chefs de projet opérationnels lorsqu'ils disposent d'une vision exhaustive des actions mises en œuvre dans le cadre de la Cité éducative et qu'ils sont directement en lien avec les professionnels de terrain, quelle que soit leur structure d'appartenance**. C'est le cas dans la Cité du Tilleul, où les deux cheffes de projet opérationnelles, rattachées respectivement à la Ville et à l'Éducation Nationale, disposent à elles deux d'une vision précise des actions et s'articulent pour assurer la circulation d'informations entre professionnels issus de différentes structures. Elles jouent ainsi un rôle dans la coordination entre les écoles et les associations, notamment en organisant des temps de rencontre et d'échange entre les professionnels. A l'inverse, dans d'autres Cités étudiées, le chef de projet opérationnel, de par son rattachement institutionnel, ne dispose pas de l'ensemble des informations et leviers nécessaires pour favoriser une coordination entre les professionnels de terrain ne relevant pas directement de son champ d'intervention.

Ensuite, **le fait de dédier des moyens humains à des missions de coordination (au-delà du CPO) apparaît comme un levier central d'articulation des actions portées au sein des Cités**. En effet, les professionnels de terrain ayant peu de temps à consacrer à cette coordination en parallèle de leurs missions, le financement d'un poste dédié permet d'assurer ce travail de mise en cohérence des actions portées dans un même champ thématique sur le territoire. La Cité éducative confère par ailleurs à ces acteurs une légitimité pour s'adresser à différentes institutions, quelle que soit leur structure

d'appartenance. Par exemple, dans la Cité du Pin, l'un des axes prioritaires identifiés étant le travail auprès des enfants de 0 à 6 ans et leurs parents, une éducatrice de jeunes enfants a été recrutée pour mener un travail de coordination sur le sujet et impulser différentes actions en partenariat avec les écoles. Dans ce cadre, elle a animé des groupes de travail avec les professionnels travaillant dans le champ de la petite enfance et de la parentalité, **dans l'idée de rendre lisibles et d'harmoniser l'ensemble des actions menées**. Ces groupes ont notamment donné lieu à la création d'un planning des actions autour de la parentalité, qui a été affiché dans toutes les écoles du premier degré de la Cité éducative et qui constitue un outil central de coordination entre les professionnels.

En dehors de ces configurations, on observe peu de dynamiques d'articulation des actions entre professionnels issus de plusieurs institutions. **La coordination se heurte à différents freins, à commencer par l'important manque de visibilité, d'une structure à l'autre, sur les actions mises en œuvre sur le territoire**, déjà évoqué. Ceci se vérifie en particulier dans les Cités où la programmation des actions couvre un large champ de thématiques, à la suite d'une définition large et peu priorisée des axes stratégiques. Cette configuration rend plus difficile la lisibilité globale des actions mises en œuvre, et en l'absence d'outils de communication ou de temps d'échange entre professionnels, donne lieu à une connaissance très partielle de ce qui fait sur le territoire. C'est le cas des référentes de l'équipe de réussite éducative dans la Cité du Tilleul, qui déplorent ne pas pouvoir orienter les familles qu'elles accompagnent vers les autres actions mises en place, par manque de liens avec leurs partenaires.

« Il y a un vrai manque d'informations sur ce que font les autres [professionnels]. Ce serait bien de nous informer de ce qui existe ; on pourrait peut-être orienter des familles sur d'autres actions, mais on n'a pas l'information. Alors qu'on connaît nos familles sur le bout des doigts, on saurait faire ! Dès le début, on s'est dit qu'il y aurait du monde sur la Cité éducative, mais on a l'impression d'être seuls. [...] Ce serait important qu'on soit informés de ce que font les partenaires, peut-être qu'ils ont des projets qui pourraient concerner nos familles. » (Référente du dispositif de réussite éducative, Ville, porteuse d'action, Cité du Tilleul)

Dans la plupart des Cités étudiées, **ce sont les actions portées par l'Education Nationale qui apparaissent les moins visibles par les autres acteurs de terrain**. En effet, si l'interconnaissance entre les professionnels de l'Education Nationale et les autres acteurs du territoire a pu se renforcer dans le cadre des Cités éducatives, elle ne se traduit pas nécessairement par la mise en place de réflexes de communication autour des actions mises en œuvre au sein des établissements scolaires. Ainsi, dans la Cité de l'Erable, les professionnels du centre social regrettent d'avoir été informés trop tardivement de la mise en place d'une « semaine de la radio » dans les écoles, action qui croise des thématiques déjà travaillées dans leur structure et qui aurait mérité, à leurs yeux, de faire l'objet d'un travail d'articulation pour enrichir leurs projets respectifs. Ces acteurs de l'Education nationale soulignent que si des effets d'ouverture des établissements scolaires vers de nouveaux partenaires sont bien visibles depuis la mise en place de la Cité éducative, le manque d'information et de communication structurée à l'intention des acteurs et entre eux empêche la mise en place d'une véritable coordination :

« Le problème, il ne porte pas tant sur la communication auprès des familles, que sur la communication entre les acteurs. Il faut des savoirs, des outils. (...) On n'a pas mis les moyens pour communiquer et entretenir la motivation. Donc tout ce qu'on fait, cela tombe à plat. [Autre enquêté - coordonnateur REP : il y a quand même un lien qui a pu se créer. Avec d'autres acteurs : le centre social, les services de PMI...] Oui, cela a permis de le faire, mais de manière anarchique, au gré des choix de réunions, mais cela n'était pas vraiment structuré. On a un problème d'outils méthodologiques pour faire travailler un tel nombre d'acteurs, a minima

20, avec plusieurs services. Il nous faudrait une méthodologie, une cartographie.»  
(Inspecteur de l'Éducation nationale, pilote, Cité de l'Érable)

Dans la Cité de l'Érable, les professionnels enquêtés vont jusqu'à souligner des **redondances entre les actions mises en œuvre sur le territoire**, qu'ils attribuent à une trop faible communication entre les professionnels de terrain. Par exemple, la Ville et le centre social travaillent sur des thématiques similaires dans le cadre de la Cité éducative – en particulier le rapport aux écrans et les troubles du sommeil – et échangent peu au sujet de la délimitation de leurs champs d'action respectifs, ce qui entraîne parfois, sur la même période, la mise en place d'actions semblables et destinées à un même public.

« C'est arrivé qu'on fasse exactement la même chose au même moment. La même après-midi, on était sur la même proposition pour les mêmes objectifs. Donc on voit bien qu'il n'y a pas d'articulation (...) Une dame est même venue au centre social en pensant que c'était là [qu'était l'action], alors qu'elle était attendue à la médiathèque pour la même action »  
(Coordinatrice des actions famille et insertion emploi, centre social, porteuse d'action, Cité de l'Érable)

Dans l'ensemble, plusieurs facteurs susceptibles de favoriser la coordination entre professionnels se dégagent donc de l'analyse : le rôle joué par les chefs de projet opérationnels dans la mise en lien entre acteurs de terrain, la mise à disposition de moyens humains dédiés à la coordination et la lisibilité des actions mises en œuvre au sein de la Cité éducative, laquelle dépend à la fois des choix effectués par les pilotes lors de leur programmation et de la communication entre professionnels de terrain issus de différentes structures.

### 5.1.2.3. Des pratiques de coopération plus rares, inscrites dans des configurations particulières

Les dynamiques de coopération, entendues comme des pratiques de collaboration des professionnels dans la mise en œuvre - voire l'élaboration – des actions, apparaissent à ce stade assez marginales au sein des Cités éducatives étudiées. En effet, **les actions nées de la coopération entre des acteurs de terrain issus de plusieurs structures et impliquant la co-présence voire la co-intervention de ces acteurs font figure d'exceptions à l'échelle de notre terrain d'enquête.**

Plusieurs facteurs entrent en effet en jeu dans l'émergence d'actions partenariales et interinstitutionnelles sur le territoire. De nouveau, ces actions étant largement plus chronophages et complexes à mettre en place, **elles supposent des moyens humains significatifs dédiés à des temps de coordination.** Dans la Cité du Pin, le financement du poste d'éducatrice de jeunes enfants dédié à la coordination sur ce champ a facilité la mise en place de nombreuses actions, car elle a pu travailler en partenariat avec les acteurs travaillant auprès de ce public sur le territoire (Éducation Nationale, Protection Maternelle et Infantile, etc.). **La mise à disposition de moyens humains dédiés à la coordination d'actions interinstitutionnelles apparaît donc comme un effet levier important pour favoriser la coopération entre professionnels.** Dans d'autres cas, en l'absence de poste dédié, certains professionnels (souvent pilotes de la Cité éducative) coordonnent une ou plusieurs actions partenariales en plus de leurs missions habituelles, mais ce rôle apparaît difficile à concilier avec leurs activités initiales et induit souvent une surcharge de travail, qui accroît le risque d'épuisement et de turn-over.

En deuxième lieu, **la mise en place de temps d'échange entre professionnels de terrain, par exemple sous la forme de groupes de travail thématiques, semble constituer un prérequis à leur**

**coopération à l'échelle des actions.** Ces espaces de travail apparaissent en effet indispensables à la définition d'objectifs communs, à la réflexion autour des modalités d'action à mettre en œuvre et au montage opérationnel des actions. Ainsi, au sein de la Cité du Pin, c'est la mise en place d'un groupe de travail dédié au numérique, rassemblant plusieurs acteurs du territoire travaillant autour de cette thématique, qui a mené à la mise en place du projet numérique, co-construit entre l'Education Nationale, le centre social et plusieurs associations du territoire. **Pour autant, la mise en place de groupes de travail rassemblant différents professionnels de terrain n'aboutit pas systématiquement à une coopération effective à l'échelle des actions.** Que ce soit au niveau du montage de l'action ou du repérage de son public, plusieurs freins peuvent venir entraver l'implication effective des partenaires dans l'action, comme cela a été le cas dans le cadre du groupe de travail autour des écrans de la Cité de l'Erable.

### **Illustration 14 - Le « groupe écrans » dans la Cité de l'Erable : une coopération entre professionnels qui se heurte à plusieurs freins**

Dans la Cité de l'Erable, un groupe de travail autour de la thématique des écrans réunit des professionnels issus de plusieurs structures du territoire. Initié en amont de la Cité éducative, le groupe s'est relancé et élargi dans son cadre, en intégrant de nouveaux acteurs. Piloté par la coordinatrice des actions « Familles » du centre social, il regroupe des professionnels des services de la Ville (service petite enfance, médiathèque municipale), du centre social et de la Caf. Son objectif est d'accroître l'interconnaissance entre professionnels issus de différentes structures, de favoriser le partage des approches autour de la thématique des écrans et de co-porter des actions à destination des familles, avec une captation des publics supposément élargie car reposant sur un travail mutuel de communication et d'orientation des publics bénéficiaires sur le territoire.

Le groupe « Ecrans » a donné lieu à la mise en place de plusieurs actions : l'organisation d'un théâtre-forum interactif à destination des familles, une enquête par micro-trottoir sur les usages des écrans ou encore le montage d'un spectacle sur le cyberharcèlement. Si le groupe de travail a permis aux professionnels d'échanger autour du contenu de ces actions, ces dernières ont dans les faits été principalement portées par le centre social, face au manque de temps dont disposaient les autres acteurs et au caractère chronophage d'une construction d'action collective.

**« Comme il y a beaucoup de choses, tout le monde est très occupé et ça devient difficile de faire quelque chose de partenarial. Par rapport aux écrans par exemple, je coordonne le groupe sur ce sujet. J'ai des partenaires, on se rassemble, mais on voit bien qu'en termes d'action, dans le concret, c'est compliqué. Pas parce que les partenaires n'en ont pas envie, mais parce qu'ils sont débordés. Par exemple, les ateliers autour des écrans, j'ai fini par les faire toute seule et j'ai dit aux partenaires "bah voilà, je l'ai fait". Ça a du mal à se concrétiser. (...) C'est bien de parler, mais sans cesse on repousse. » (Coordinatrice des actions famille et insertion emploi, centre social, porteuse d'action, Cité de l'Erable)**

Dans les faits, le groupe « Ecrans » n'a pas non plus permis un élargissement des publics touchés par les différentes actions, qui ont attiré essentiellement les familles fréquentant déjà le centre social. Les professionnels du groupe ne sont pas parvenus à mobiliser leurs propres publics bénéficiaires, que ce soit par manque de temps ou de par l'inadéquation entre les actions proposées et les attentes des familles qu'ils accompagnent : les professionnels de la Caf font ainsi le constat que leurs publics ne sont pas toujours intéressés par la thématique des écrans, qu'ils n'identifient pas comme une priorité.

**« On n'a peut-être pas nous-même orienté et renvoyé assez de familles. [...] Autant il y a des familles que ça intéressait, celles du centre social, autant les nôtres c'était pas facile. [...] C'est pas si simple de les orienter vers quelque chose qu'ils ne connaissent pas », (Travailleuse sociale, CAF, professionnelle, Cité de l'Erable)**



Finalement, en l'absence de moyens humains significatifs dédiés à des temps de coordination et sans la mise en place d'instances de travail rassemblant des professionnels issus de différentes structures, les dynamiques de coopération entre acteurs de terrain peinent à émerger dans la plupart des Cités étudiées.

### 5.1.3. Une incidence faible des Cités sur l'évolution des approches et postures professionnelles vis-à-vis des parents

Les effets des Cités éducatives sur les professionnels peuvent enfin s'apprécier à l'aune de l'évolution des approches et pratiques qu'ils déploient dans le travail vis-à-vis des parents. En effet, différents types d'approches, de pratiques professionnelles et de façon d'aborder le travail avec les parents coexistent au sein des Cités (5.1.3.1). Si les Cités laissent une marge de manœuvre importante aux acteurs dans la définition de leurs pratiques, ces questions n'ont pas fait l'objet de réflexions collectives dans les Cités étudiées (5.1.3.2). On observe ainsi peu de changements dans les pratiques déployées, qui restent largement déterminées par les cultures professionnelles et institutionnelles propres à chaque acteur (5.1.3.3).

#### 5.1.3.1. Une pluralité d'approches et de postures professionnelles dans le travail auprès des parents

L'un des questionnements initiaux de l'évaluation portait sur l'éventuelle incidence des Cités éducatives sur l'évolution des représentations et pratiques professionnelles ou, *a minima*, leur niveau de réflexivité quant aux modalités d'intervention déployées. Il s'agissait notamment d'interroger l'émergence de postures moins normatives, plus horizontales, accordant une place plus importante à la valorisation des expériences et des compétences parentales, à travers la montée en puissance d'approches comme le soutien à la parentalité ou la coéducation. Dans le cadre des Cités éducatives, l'hypothèse était que **les coopérations plus étroites entre les acteurs de la communauté éducative étaient susceptibles de favoriser la circulation de ces approches, ou du moins créer des espaces de réflexion entre professionnels autour des différentes manières de travailler auprès des parents** (contenu des actions menées, nature des messages délivrés, posture professionnelle adoptée ou plus largement représentations entretenues vis-à-vis des parents des quartiers populaires).

#### Encadré 10 - La diversité des approches professionnelles déployées dans le travail autour de la place des parents

La question de la place des parents dans les politiques éducatives n'a pas toujours relevé de l'évidence et s'est progressivement construite, pour s'affirmer aujourd'hui comme un principe d'action reconnu par l'ensemble des institutions. Compte tenu de la multiplicité des acteurs éducatifs en jeu, des cultures institutionnelles et professionnelles qui leur sont propres, **l'enjeu de la reconnaissance et de l'implication des parents dans les coopérations éducatives soulève la question des approches et pratiques professionnelles déployées dans leur accompagnement.**

Dans la sphère scolaire, la reconnaissance institutionnelle de la place des parents s'est d'abord accompagnée de **leur responsabilisation croissante par les professionnels** : ils sont invités à participer et à se

conformer à un rôle de « parent d'élève », en répondant aux exigences dictées par l'institution<sup>46</sup>. A partir des années 1990, **l'émergence des dispositifs de soutien à la parentalité participent à renouveler l'approche des professionnels vis-à-vis des familles** : les rôles parentaux et éducatifs sont appréhendés de manière bien plus large, et l'accompagnement des parents se déploie en dehors de la sphère scolaire, dans d'autres secteurs socio-éducatifs<sup>47</sup>.

Dans les années 2010, **la montée en puissance de la notion de « coéducation » vient également renouveler un changement de paradigme<sup>48</sup>, en venant donner une dimension plus « participative » à la place des parents dans les institutions**. La notion de coéducation s'est notamment beaucoup affirmée autour de l'accueil à la petite enfance et dans les crèches<sup>49</sup>, incitant à sortir d'une approche trop descendante et moralisatrice de l'accompagnement à la parentalité<sup>50</sup>. Cette approche suppose une reconnaissance des savoirs et compétences des parents, la mise en place de rapports plus « horizontaux » et la construction d'une confiance réciproque. Elle a depuis commencer à se diffuser en milieu scolaire, qui appelle de façon croissante à mettre en œuvre des formes de coéducation avec les parents.

Pour autant, **les approches de soutien à la parentalité ou de coéducation se traduisent en pratique par des postures et pratiques professionnelles variées<sup>51</sup>**. La mise en œuvre de la coéducation renvoie à une pluralité de pratiques, mettant en jeu des modes de relations plus ou moins symétriques entre professionnels et parents. De même, les dispositifs de soutien à la parentalité peuvent renvoyer à des postures professionnelles disparates qui s'approchent ou s'éloignent plus ou moins des principes de non-jugement et d'absence de normativité qui caractérisent en principe l'accompagnement à la parentalité<sup>52</sup>.

Ces différents types d'approches coexistent au sein des Cités éducatives. La plupart des actions s'inscrivent (de manière plus ou moins explicite) dans une perspective de **montée en compétence des parents ou d'amélioration de leur niveau d'information**. Ces approches relativement « descendantes » tendent à prévaloir dans de nombreuses actions mises en place : actions visant à faire connaître aux parents l'offre territoriale existante, actions de sensibilisation, temps d'échange (cafés des parents, par exemple) visant à transmettre aux parents des connaissances théoriques ou pratiques face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans l'exercice de leur parentalité.

A l'inverse, d'autres actions à destination des parents s'inscrivent dans **des approches qui se veulent davantage « horizontales », soucieuses de reconnaître et valoriser leurs compétences et de sortir d'une approche trop descendante dans l'accompagnement à la parentalité**. Ces postures professionnelles s'observent en particulier dans certains champs d'intervention, comme celui de la petite enfance, où la notion de coéducation est davantage instituée<sup>53</sup>, dans les associations s'inscrivant dans la filiation de l'éducation populaire, mais peuvent également être mobilisées par d'autres professionnels qui ont, au gré de leur expérience professionnelle et de leurs observations, pu adopter de façon empirique d'autres référentiels de pratiques. Dans la Cité du Tilleul, par exemple, les diététiciennes qui animent des cycles d'ateliers autour de l'alimentation les définissent davantage comme un espace de parole et de

---

<sup>46</sup> Gilles Monceau, « Technologies de l'implication des parents dans les institutions éducatives », *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2010, vol. 1, n° 27.

<sup>47</sup> Denis Mellier et Emmanuel Gratton, *La parentalité : état des lieux*, Erès, s.l., 2015.

<sup>48</sup> Sylvie Rayna, Marie-Nicole Rubio et Henriette Scheu, *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, Erès, s.l., 2010.

<sup>49</sup> Frédéric Jesu, « Principes et enjeux démocratiques de la coéducation : l'exemple de la petite enfance et notamment des conseils de crèches » dans *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, s.l., 2010, p.

<sup>50</sup> M.-C. Blanc et M.-L. Bonnebesse, « L'évolution de la place des parents dans les établissements d'accueil des jeunes enfants », art cit.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p.116.

<sup>52</sup> Marion Manier, « Les spécificités des actions parentalité dans le champ de l'intégration des femmes migrantes et immigrées », *Revue des politiques sociales et familiales*, 2020, n° 134.

<sup>53</sup> Frédéric Jesu, « Principes et enjeux démocratiques de la coéducation : l'exemple de la petite enfance et notamment des conseils de crèches », dans Sylvie Rayna, Marie-Nicole Rubio, Henriette Scheu, *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, Eres, 2010.

partage d'expérience que comme un lieu de transmission de « bonnes pratiques » alimentaires. Elles revendiquent une posture non-jugeante et compréhensive et adoptent une approche fondée sur la valorisation des compétences parentales, allant jusqu'à s'effacer dans l'animation pour laisser libre la parole des mères présentes.

« On n'est pas dans du scolaire. Les mères, elles apprécient les moments ensemble. L'idée, c'est de partager, et le partage, il est beaucoup plus fort lorsque c'est une mère qui parle à l'autre que quand ça vient de nous. Même si on délivre les messages, même si on souhaite certains objectifs, ce sont les mères qui décident », (Diététicienne de l'équipe du PRE, Ville, professionnelle, Cité du Tilleul)

Face à la coexistence de ces différents types d'approches, les Cités pourraient constituer un cadre favorisant la réflexivité sur les pratiques, voire suscitant une éventuelle évolution de celles-ci en lien avec l'acculturation et la découverte de nouvelles approches et postures.

### 5.1.3.2. Un cadre propice à l'expérimentation de nouvelles approches, mais peu de réflexions transversales sur le sujet

**Il apparaît d'abord que les Cités éducatives constituent un espace propice à l'expérimentation dans les approches et les pratiques professionnelles déployées auprès des parents.** En offrant un cadre de financement relativement ouvert et en ne subordonnant pas les actions à des obligations immédiates de résultats, le label laisse aux professionnels une marge de manœuvre importante dans la définition de leurs registres d'action sur le terrain. **Certains porteurs d'action apprécient cette souplesse du dispositif et en soulignent la singularité** : elle leur permet d'expérimenter ou d'éprouver de nouvelles approches et d'apprendre « chemin faisant ». Cette infirmière puéricultrice, à l'origine de la création d'une association visant à accompagner les parents de jeunes enfants (et futurs parents) via des consultations à domicile, insiste sur l'importance du cadre plastique qu'offre la Cité :

« La Cité éducative, comment on me la propose, c'est sans poids institutionnel. C'est moi la directrice du projet, en fait. Parce que le pilote, qui est la Ville, nous fait totalement confiance [...] On s'inspire de l'APR<sup>54</sup>, l'objectif est, par différentes stratégies, de créer une alliance avec le parent et de favoriser le lien d'attachement. Mais on va s'inspirer de plein d'autres choses, pour faire en sorte que le parent soit acteur de la prise en charge, et que l'enfant puisse repérer que son parent est en train de lui porter de l'attention. Donc on expérimente, on tente plein de choses. Des fois, il y a des choses qui n'ont pas marché. [...] Laisser les professionnels de terrain mettre en place leurs idées, je pense que c'est la meilleure manière d'atteindre les objectifs. » (Infirmière puéricultrice, association, porteuse d'action, Cité du Tilleul)

Les Cités éducatives constituent en ce sens un terrain favorable au déploiement d'approches inédites, de nouvelles pratiques lorsqu'elles ont déjà été pensées ou construites en amont, mais elles ne constituent pas en tant que telles un cadre permettant d'impulser une réflexion autour de ces approches. De manière générale, **la question des approches et des postures professionnelles dans l'accompagnement des parents ont été des problématiques peu questionnées au sein des Cités éducatives**

---

<sup>54</sup> Approche préventive fondée sur relation d'aide, développée par le psychologue américain Carl Rogers.

**étudiées** : que ce soit à l'échelle des professionnels de terrain ou au sein des instances de gouvernance, peu de réflexions communes de ce type ont émergé. Au lancement des Cités éducatives, l'analyse des protocoles de suivi et d'évaluation mis en place dans chaque Cité<sup>55</sup> allait dans le même sens, révélant que l'évolution des postures et pratiques professionnelles était une question globalement peu investie.

### 5.1.3.3. Une acculturation possible à d'autres perspectives éducatives, mais peu d'évolution des représentations et pratiques professionnelles

En faisant coexister des approches professionnelles diversifiées dans le travail auprès des familles, **les Cités éducatives peuvent alors constituer, dans certains cas, un cadre propice à l'acculturation des professionnels de terrain à d'autres approches et postures professionnelles**. Lorsque des actions partenariales sont mises en œuvre par des acteurs issus de plusieurs champs et utilisant des registres d'action différents, le travail collaboratif peut faciliter la découverte de nouvelles approches. Cela suppose néanmoins que ces actions mettent en jeu de réelles coopérations entre acteurs issus de différents champs, à travers la co-présence ou la co-intervention sur une même action, et dégagent des espaces de réflexivité ou d'échanges nécessaires au questionnement des pratiques.

Certaines actions présentant ce type de potentiel ont pu être étudiées ; elles restent néanmoins relativement rares à l'échelle des 5 Cités étudiées. C'est le cas dans la Cité du Pin, dans le cadre de différentes actions, et notamment des formations communes entre enseignantes et ATSEM mises en place entre les écoles maternelles du territoire, qui offrent un cadre d'interaction inédit entre des professionnelles déployant des pratiques et approches distinctes. De même, dans la Cité de l'Erable, une action de médiation culturelle fait intervenir des bénévoles d'une association dans les écoles élémentaires pour servir d'intermédiaires entre le corps enseignant et les parents d'élèves allophones<sup>56</sup>. Au-delà de l'enjeu d'interprétariat, l'action vise à ouvrir les professeurs à d'autres normes et perspectives éducatives, notamment dans une perspective interculturelle. Pour autant, ces actions restent pour le moment et peu développées, et **l'on observe à ce stade, au-delà de la découverte de nouvelles approches, peu d'évolution dans les pratiques professionnelles déployées auprès des parents**.

En ce sens, **l'entrée dans la Cité éducative n'impulse pas de dynamiques de transformation des registres d'action**, la plupart des acteurs de terrain remobilisant des approches déjà acquises et déployées auparavant. De fait, **les pratiques, approches et registres d'action déployés par les professionnels auprès des parents sont avant tout façonnés par leur type de formation initiale**, leurs expériences antérieures ainsi que par la culture professionnelle à l'œuvre au sein de leur structure. L'évolution dans les pratiques mobilisées par les professionnels supposerait donc des liens étroits et durables entre des acteurs issus de différents champs d'intervention. La rareté des coopérations entre professionnels issus de différentes structures, ou leur caractère trop ponctuel, entrave ces processus d'apprentissage mutuels.

---

<sup>55</sup> Tana Stromboni, *Analyse des protocoles de suivi et d'évaluation des « cités éducatives »*, s.l., 2021.

<sup>56</sup> Cette action n'a pas été intégrée dans le panel des 10 actions étudiées de façon plus approfondie, car elle a démarré de façon tardive au regard du calendrier de l'évaluation. Certains acteurs enquêtés l'ont néanmoins évoquée lors d'entretiens menés à la fin de la seconde vague d'enquête, que nous remobilisons ici.

## 5.2. Du côté des parents, des Cités peu identifiées et des effets encore difficilement palpables

Au-delà des effets perceptibles des Cités éducatives sur les professionnels, il convient maintenant d'interroger les incidences que leur déploiement peut potentiellement avoir sur les parents. Cette question s'avère complexe à traiter pour différentes raisons. D'abord, les Cités éducatives dans leur globalité sont très peu identifiées par les familles qui résident sur les territoires labellisés, et leurs effets ne peuvent à ce stade être saisis sinon en les considérant isolément, de façon propre à chaque action (5.2.1.). Par ailleurs, les caractéristiques et les conditions de mise en œuvre des Cités éducatives, tout comme la temporalité de l'évaluation, imposent de rester très prudent quant à l'analyse de ces effets. L'évaluation permet donc de mettre à jour quatre grands types d'effets recherchés par les actions (plutôt qu'elle ne permet de les démontrer) (5.2.2).

### 5.2.1. Un manque d'identification du label Cité éducative par les familles

Les tentatives de communication « grand public » au sujet des Cités éducatives étant restées rares sur les territoires étudiés (5.2.1.1), le label Cité éducative est très peu identifié par les parents. Les actions déployées dans ce cadre et auxquelles ils participent sont ainsi le plus souvent assimilées à la structure porteuse (5.2.1.2).

#### 5.2.1.1. Des initiatives de communication timides envers le « grand public »

Dans les Cités éducatives étudiées, **la communication à destination du « grand public » est restée très mesurée**. Les initiatives de communication élargies sont soit généralement restées très ponctuelles ou se sont amoindries au fil du temps pour être finalement reléguées au second plan. De manière générale, **la communication « globale » sur le label s'est surtout déployée à travers le logo Cité éducative**, qui apparaît sur les affiches, les flyers et les quelques documents relatifs aux actions des Cités, mais beaucoup moins à travers la constitution de supports réguliers destinés aux habitants des territoires concernés.

Depuis le lancement des Cités éducatives, **la communication sur le label auprès des habitants du territoire constitue en effet une question complexe, suscitant débats et interrogations** parmi les acteurs institutionnels. Si certains pilotes défendent l'idée d'une communication large au sujet de la Cité dans sa globalité, pour renforcer l'image positive des territoires, d'autres considèrent qu'il ne s'agit pas d'un type de communication lisible et aisément compréhensible pour le grand public. Une part d'entre eux jugent notamment **le label trop « technique », générant un flou sur la terminologie à adopter et les objectifs à mettre en évidence**.

*« Les élèves et les parents, si on leur dit que c'est par la Cité éducative qu'un projet a été fait, c'est pas très clair. La Cité éducative, dans la tête des gens, je sais pas si c'est vraiment parlant.*

Déjà, si on prend juste les deux mots "Cité" et "éducative" mis ensemble, ça veut tout et rien dire. » (Principale de collège, pilote, Cité de l'Erable)

D'autres centrent plutôt leur argumentaire sur **l'incertitude qui persiste quant à la pérennité des Cités et des financements associés**. Les contraintes structurelles et la logique d'expérimentation propres au label créent une certaine incertitude qui peut inciter les acteurs à restreindre leur communication à grande échelle sur l'objet « Cité ».

Ces initiatives timides en matière de communication globale renvoient alors au souhait partagé par les acteurs institutionnels et porteurs d'action de **ne pas ajouter de confusion et de flou à la compréhension souvent partielle, par les parents, d'un contexte institutionnel déjà complexe**. La plupart des pilotes considèrent en effet qu'il serait peu efficace, voire contre-productif, de s'exprimer largement au sujet d'un label demeurant relativement abstrait et peu incarné.

« Quant aux familles, je suis convaincu qu'elles sont pas en capacité de dire ce qu'est la Cité éducative ni ce qui s'y fait à l'intérieur. Mais en fait, j'ai envie de dire que c'est pas très grave ; je ne suis pas sûr que ce soit un objectif en soi que les familles se rendent compte de ce qu'est la Cité éducative. [...] Notre langage de technicien, c'est pas forcément ce qui les intéresse ; les parents, ils veulent du concret. » (Responsable de circonscription, département, pilote, Cité de l'Erable)

« Comment positionner la Cité éducative par rapport aux habitants ? En tant que professionnel, c'est un moyen d'ingénierie, des fonds, un moyen diplomatique de contacter tel ou tel acteur. Mais pour les habitants, je ne suis pas sûr qu'on puisse communiquer clairement. C'est déjà difficile à comprendre pour les professionnels. Alors demander à des parents de savoir tout ça, est-ce que vraiment c'est nécessaire ? Je ne suis pas sûr. C'est un outil, de l'ingénierie. » (Chef de projet opérationnel, Cité du Pin)

### 5.2.1.2. Un label méconnu par les familles

Dans ce contexte, **l'identification des Cités éducatives par les parents relève davantage de l'exception que de la norme**. Parmi les parents rencontrés dans les Cités étudiées, rares sont ceux en mesure d'émettre un point de vue sur la Cité éducative, car très peu en ont déjà entendu parler, ou alors de façon succincte. Le terme de Cité éducative peut parfois résonner à leurs oreilles, sans qu'ils ne puissent expliciter au-delà.

« La Cité éducative ? Non, ça ne me dit rien du tout [...] D'après ce que vous m'en dites, c'est très bien, c'est dommage que je n'en ai pas entendu parler avant, que je l'ai pas connue en fait. », (Mère, 37 ans, un enfant, sans activité professionnelle, Cité de l'Aulne)

Les actions labellisées sont donc spontanément **assimilées à d'autres actions ou dispositifs préexistants, ou bien exclusivement associées à l'institution ou la structure porteuse de l'action**. Dans la Cité du Chêne, par exemple, les parents participant à des actions labellisées portées par la municipalité **pensent qu'il s'agit d'activités inscrites dans le Programme de réussite éducative (PRE)**, car ils ont pour habitude d'être sollicités dans ce cadre.

« J'ai entendu parler de l'atelier, à la base, parce que j'avais su qu'il y avait eu une première session l'année dernière. Mais nous, on n'avait pas participé à cette époque-là parce que ça

faisait pas si longtemps que ça qu'on faisait partie du PRE et on avait déjà d'autres activités à côté. », (Mère, 33 ans, deux enfants, sans activité professionnelle, Cité du Chêne)

Les parents de la Cité de l'Érable reçus pour des actions élaborées par le groupe de travail interinstitutionnel sur les écrans tendent quant à eux à **considérer que ces actions sont proposées par la structure dans laquelle elles se déroulent** - à savoir le centre social, le plus souvent. Par exemple, si l'une des mères enquêtées déclare participer à la quasi-totalité des actions proposées par le centre social, qui est sa structure de référence en cas de besoin ou de questionnement, elle ne fait pour autant pas le lien entre les actions de la ludothèque, les actions de la bibliothèque et celles du centre social auxquelles elle prend part, celles-ci lui paraissant indépendantes et cloisonnées - alors qu'il s'agit d'actions interinstitutionnelles réalisées dans le cadre du groupe thématique.

« Les actions du centre social, presque dans toutes les réunions, je suis là. J'aime bien venir pour m'informer et aussi trouver des solutions [...]. Sinon, je vais aussi à la ludothèque et à la bibliothèque. Mais en général, quand j'ai un besoin ou qu'on me contacte, je vais directement au centre social pour qu'on m'explique. » (Mère, 29 ans, deux enfants, sans activité professionnelle, Cité de l'Érable)

Une autre mère rencontrée en entretien évoque les différentes actions auxquelles elle participe en associant chacune d'entre elles à la structure dans laquelle elles se sont déroulées, sans percevoir que certains projets sont menés conjointement par plusieurs structures et institutions.

« À part le centre social, je connais aussi le service jeunesse : il y a des sorties pour les enfants, il y avait aussi des actions sur les écrans là-bas. » (Mère, 43 ans, cinq enfants, sans activité professionnelle, Cité de l'Érable)

**Dans de bien plus rares cas, l'objet Cité éducative est bien connu et maîtrisé.** C'est le cas de certains profils de parents, comme le collectif de parents d'élèves élus de la Cité de l'Aulne, fortement mobilisés autour des enjeux éducatifs sur leur territoire et ayant constitué une association de quartier autour de ces sujets. Ces parents, très investis et au fait des politiques éducatives menées au niveau local, sont très informés des enjeux relatifs à la Cité, qu'ils se sont appropriés et qu'ils cherchent à orienter selon leur propre lecture des besoins et problématiques à traiter en priorité.

Bien que les niveaux de connaissance et de compréhension de la Cité éducative puissent donc varier suivant les propriétés sociales des parents et leur proximité avec le système scolaire, **les Cités éducatives restent un objet dont l'existence et les spécificités sont très peu identifiées par les familles.** Ce résultat, s'il est peu étonnant en soi - compte tenu de la complexité des cadres et circuits institutionnels, difficilement préhensible par un public « profane » - l'est encore moins en l'absence de communication « globale » sur les Cités éducatives.

Les acteurs ont en effet privilégié **une communication ciblée, circonscrite à chacune des actions (ou groupe d'actions) proposées.** De façon générale, les supports de communication se concentrent avant tout sur le contenu et les modalités concrètes de déroulement des actions plutôt que d'aborder le cadre plus global dans lequel elles s'inscrivent - même s'il y est souvent fait une discrète référence par le biais du logo. Par ailleurs, les outils utilisés restent relativement « classiques » et peu novateurs au regard **des canaux de communication ordinairement investis** - canaux différenciés suivant les structures considérées.

## Encadré 14 - Un réinvestissement des canaux de communication propres à chaque institution

En règle générale, **les services municipaux identifient les parents auprès desquels communiquer à partir de listes préalablement constituées dans le cadre de dispositifs ou canaux de diffusion préexistants**. Dans la Cité du Chêne, les équipes du programme de réussite éducative disposent d'une liste à jour des familles bénéficiant de ses actions et les contactent par téléphone ou à l'occasion d'autres rencontres pour leur proposer de participer à des actions labellisées. Le PRE fait ainsi office de levier de mobilisation en faveur de la Cité éducative :

« La Cité éducative a pu se développer parce que le Programme de Réussite éducative était très ancré depuis 16 ans sur la Ville. [...] Le PRE, les gens comprennent mieux parce qu'il est là depuis longtemps. [...] On s'est servi du PRE comme levier pour mettre en place la Cité éducative. » (Coordonnatrice du PRE et de la Cité éducative, Ville, pilote, Cité du Chêne)

**Les acteurs associatifs s'appuient également beaucoup sur les supports de liaison** directs (appels téléphoniques, propositions orales...), tout en disposant de supports d'information en format papier (affiches, flyers...). Ils comptent enfin sur la diffusion de l'information par bouche à oreilles.

**S'agissant de l'Education Nationale**, là encore les modalités d'information sont diverses et peuvent partiellement recouper les processus décrits ci-dessus ; elles excluent néanmoins très souvent les appels téléphoniques. Les réunions d'information constituent de potentiels circuits oraux, mais elles restent ponctuelles. **Les communications écrites sont privilégiées par les chefs d'établissement et les inspecteurs**, et elles se font généralement **à travers différents outils numériques** (*mailing*, ENT...) consultables par les parents.

## 5.2.2. Quatre grandes catégories d'effets visés par les actions à destination des parents

L'analyse des effets que produisent les Cités éducatives sur les parcours, les pratiques ou les représentations des parents des quartiers concernés forme une question complexe, en raison des caractéristiques du label, des conditions de son déploiement ou encore du dimensionnement et de la temporalité de l'évaluation (5.2.2.1). Si cette évaluation ne permet donc pas d'objectiver ou de prouver ces effets, elle permet néanmoins de défricher et de documenter les quatre principaux objectifs recherchés par les actions mises en place dans le cadre des Cités éducatives : l'outillage et le renforcement des compétences parentales, le renforcement du lien parent-enfant, de la capacité de dialogue et d'écoute, l'amélioration de l'information sur l'offre existante et de l'accès aux droits et la facilitation des liens entre les parents et les institutions, et notamment l'école (5.2.2.2.)

### 5.2.2.1. Précautions préalables : une analyse des objectifs recherchés plutôt que effets objectivés

L'analyse et **l'objectivation des effets des Cités éducatives** sur les parents, à partir de l'étude des actions déployées, constitue **une entreprise complexe, pour différentes raisons**.



- **Monter en généralité quant aux effets que l'on peut prêter aux Cités sur les parents est d'abord délicat pour deux raisons majeures.** D'une part, il faut souligner que **les actions** à destination des parents restent généralement **circonscrites à un nombre de parents très limité**, si l'on met en regard le volume de publics touchés par les actions labellisées avec l'ensemble des familles habitant les territoires étudiés. D'autre part, il est également difficile de tirer des conclusions générales quant aux effets des Cités sur les parents compte tenu de **la dispersion et de l'hétérogénéité des actions menées**, de leurs objectifs et thématiques, de leurs modalités de déploiement (actions ponctuelles versus accompagnement de plus long cours...). Ces constats invitent à relativiser l'incidence « globale » des Cités éducatives sur les familles du territoire.
- **L'incidence des Cités éducatives** en tant que telle est également difficile à saisir car elle n'est **ni systématique, ni uniforme** : l'ensemble des résultats présentés jusque-là soulignent combien les effets des Cités et de leurs actions sont **conditionnés à de nombreux facteurs, et sont donc fortement tributaires des particularités et des spécificités des configurations locales** (système de gouvernance, modalités de coordination, appropriation du cadre par les professionnels, actions interinstitutionnelles ou pas...). Par ailleurs, l'effet « propre » des Cités est bien souvent difficile à isoler, dans la mesure où nombre d'actions prévues dans les programmations existaient au préalable, et qu'elles ont pu être ajustées de façon plus ou moins importante en lien avec la Cité éducative. De ce point de vue, la plus-value de la Cité éducative reste nécessairement indirecte et complexe à saisir avec précision.
- De façon plus structurelle, **les ambitions prêtées aux Cités** – renforcer le rôle des parents dans les coopérations éducatives – **renvoient à des processus de long cours et multidimensionnels**. Par ailleurs, la temporalité du label – comme de l'évaluation – rend difficile l'appréhension d'effets de ce type, car les actions labellisées ont souvent besoin de temps pour véritablement « s'ancrer » sur les territoires et être identifiées par les acteurs locaux ainsi que par les familles. Faute de pouvoir saisir nettement les effets produits par les actions, la plupart des acteurs soulignent l'importance de poser des jalons et « semer des graines » au gré des projets, les incidences auprès des parents reçus étant à ce stade davantage des pistes ou des effets pressentis par les pilotes et les porteurs d'action que des impacts forts et précis. De ce point de vue, tant la temporalité des Cités éducatives que celle de l'évaluation rend l'appréhension de ces processus difficile ou, pour le moins, très partielle.

Pour ces différentes raisons, l'analyse présentée en suivant ne prétend pas démontrer les effets produits par les actions, mais cherche plutôt à **dégager de grandes catégories d'effets recherchés, à mettre en évidence les apports potentiels des actions déployés** dans le cadre des Cités éducatives.

### 5.2.2.3. À l'échelle des actions, quatre grands types d'effets visés

À partir des actions étudiées dans le cadre de l'évaluation, **quatre grandes catégories d'effets poursuivis peuvent être distinguées**. Ces principales catégories d'effets se retrouvent dans l'ensemble des Cités éducatives enquêtées et recoupent différents types d'actions, qui poursuivent des finalités convergentes. Par ailleurs, il s'agit de tendances majoritaires qui ne sont pas exclusives les unes des autres, au sens où une même action peut poursuivre plusieurs types d'objectifs.

- **La réassurance, l’outillage et le renforcement des compétences parentales**

Le premier type d’effet majeur poursuivi par les actions labellisées est **la réassurance, l’outillage et le renforcement des compétences parentales**. Celui-ci fait écho à la volonté des professionnels de mieux outiller et étayer les parents dans leurs interrogations au quotidien, et de les amener à trouver leurs propres réponses aux enjeux éducatifs auxquels ils font face, en favorisant les échanges et partages d’expérience entre eux. C’est notamment le cas **des actions de soutien à la parentalité, à travers des formats discursifs comme les cafés des parents** - tantôt organisés autour d’un thème (par exemple, le contrôle parental relatif aux écrans), tantôt dits « conviviaux » - mis en œuvre dans les Cités de l’Erable et de l’Aulne. Il peut également s’agir d’actions centrées autour d’une thématique en particulier, avec l’intervention de professionnels, auxquels peuvent s’adjoindre des temps d’échanges entre parents, comme les ateliers (individuels et collectifs) menés par des diététiciennes dans la Cité du Tilleul, ou encore les actions sur les écrans portées par le centre social dans la Cité de l’Erable. Ce type d’actions est le plus souvent **mis en place par des acteurs associatifs, qui ont bâti un lien privilégié avec les acteurs de l’Education Nationale** leur permettant de porter des projets au sein des établissements scolaires à destination des parents d’élèves.

Par ailleurs, comme les Cités éducatives n’ont pas nécessairement alimenté les réflexions sur les pratiques des professionnels et leurs façons d’approcher les parents, **différents types de pratiques et de postures peuvent coexister, actualisant les principes de « coéducation » et d’accompagnement à la parentalité chers au label à travers des logiques plus ou moins horizontales ou, à l’inverse, prescriptives**. Les cafés des parents réalisés par une association historique d’éducation populaire dans plusieurs écoles élémentaires et maternelles de la Cité de l’Aulne illustrent le souhait des porteurs d’action de développer les compétences des parents, tout en proposant une approche aussi horizontale que possible.

### **Illustration 16 - Des cafés des parents en vue d’améliorer les compétences parentales dans la gestion des émotions des enfants**

Une professionnelle de l’association intervient dans plusieurs écoles de la Cité de l’Aulne afin de rencontrer des parents d’élèves et leur proposer une intervention portant sur la compréhension et la gestion des émotions qui peuvent être exprimées par leurs enfants. Deux de ces temps ont pu être observés. 10 parents étaient présents lors du premier café des parents, incluant 8 mères (dont une majorité de mères seules) et 2 pères ; lors de la seconde intervention, il y avait 7 parents, le groupe étant cette fois exclusivement composé de femmes.

La professionnelle introduit d’abord le sujet sous un prisme théorique, tout en incarnant son propos à partir d’exemples précis fondés sur son expérience personnelle en tant que mère. Elle propose ensuite aux parents de visionner successivement 4 courtes présentations vidéo portant sur différents aspects de la parentalité : par exemple, comment accompagner ses enfants pour les aider à exprimer leurs émotions, tout en les reprenant lorsqu’ils sont débordés par des émotions négatives. Dans un troisième temps, la professionnelle cherche à lancer une discussion collective et se propose de répondre aux questions des parents participants.

Par son approche, elle veille à ne pas culpabiliser les parents ni les enfants quant aux « bonnes façons » d’être et de faire. Elle insiste sur la difficulté, en tant que parent, à parvenir à maîtriser systématiquement ses réactions devant des enfants en crise, tout en expliquant que les comportements des enfants – qui pleurent, crient ou s’énervent – sont rationnels et suivent des logiques que les parents peuvent essayer de saisir. Au gré de son intervention, elle aborde des sujets précis (comme la colère), des situations concrètes (par exemple, pourquoi notre enfant nous tape et comment y réagir) et propose des solutions pratiques (comme apprendre à son enfant à exprimer ses émotions à travers des gestes non-violents). Enfin, la professionnelle fait le choix de se livrer et d’aborder ses propres expériences et difficultés liées à la parentalité, afin de réduire l’asymétrie avec les parents présents et d’échanger à partir d’expériences communes. Le format de l’action est apprécié par les parents participants : ils expliquent en retirer des éléments de compréhension générale vis-à-vis des comportements infantiles qui peuvent s’avérer très utiles pour leur quotidien.

« J’ai retenu le fait qu’il ne faut pas être trop dur avec ses enfants parce que tout n’est pas fini dans leur tête. [...] Ça explique certaines choses et ça aide beaucoup en fait, parce que nous on croit qu’ils sont comme nous, adultes, mais voilà ça m’a fait comprendre qu’il faut que je sois un peu plus souple » (Mère, 37 ans, un enfant, sans activité professionnelle, Cité de l’Aulne)

L’action permet également de découvrir et d’apprendre de nouvelles stratégies parentales qu’ils peuvent directement appliquer auprès de leurs enfants, comme la diversion.

« Quand ils sont en colère, j’ai appris qu’il fallait détourner leur attention sur autre chose, plutôt que de se focaliser sur leur colère [...] On n’y pense pas, parce qu’on est énervés donc on reste sur ça. Mais, en plus, l’esprit de l’enfant il va très vite ailleurs. » (Mère, 37 ans, un enfant, sans activité professionnelle, Cité de l’Aulne)

En revanche, si l’action est censée favoriser les discussions et partages entre les parents d’élèves, les interactions entre parents sont restées assez rares dans l’ensemble, ceux-ci étant plus à l’aise lorsqu’il s’agit de s’adresser directement à la porteuse d’actions que de discuter entre eux.

- **Le renforcement du lien parent-enfant, de la capacité de dialogue et d’écoute**

Le deuxième grand type d’effet recherché par les actions porte sur **le renforcement du lien parent-enfant, à travers un travail autour des capacités de dialogue et d’écoute des parents afin d’améliorer la qualité des relations familiales**. Ce second type d’actions vise généralement à promouvoir des normes d’éducation bienveillantes, ainsi qu’à accroître les temps et expériences de partage et d’échange entre parents et enfants. Il s’agit aussi de favoriser l’évolution du regard parental sur les enfants, à travers une valorisation des savoir-faire et compétences de ces derniers. Si elles sont davantage **orientées autour d’activités manuelles et de savoir-faire** que le premier type de projet décrit, ces actions peuvent néanmoins être très diverses et être portées par différents types d’acteurs, en particulier le secteur associatif et les collectivités (notamment, dans certains cas, à travers le PRE). Parmi les Cités étudiées, cela renvoie notamment au LAEP dans la Cité du Pin, aux ateliers et sorties organisées pour les familles dans la Cité du Tilleul, ou encore à l’atelier de coopération parent-enfant dans la Cité du Chêne. Ces temps de jeux, partage ou de création entre parent et enfant, se déroulant dans des lieux neutres, et dont les objectifs diffèrent des normes ou aptitudes valorisées dans un cadre scolaire, sont pensées pour permettre au parent de « redécouvrir » son enfant et de valoriser ses qualités et compétences individuelles, en particulier celles qui ne relèvent pas du champ scolaire.

### **Illustration 17 - Une action de coopération enfant-parent dans la Cité du Chêne cherchant à valoriser les enfants**

L’action est coordonnée par plusieurs services de la Ville et animée par une association locale spécialisée dans la construction de lego. Elle consiste à réunir des familles dans un même lieu afin de les accompagner dans la construction d’une « ville du futur » en lego. Des séances ont eu lieu chaque semaine pendant trois mois, entre avril et juin 2022. Nous avons pu assister à l’une des sessions hebdomadaires, réunissant 5 professionnels de la Ville du Chêne, 4 membres de l’association, 5 mères et 7 enfants (6 garçons et 1 fille âgés entre 6 et 10 ans). Les projets sont censés être libres et individuels, l’objectif étant de permettre à chaque enfant de laisser libre cours à son imagination pour bâtir une ville reflétant fidèlement ses représentations, projections et envies. Dès le départ, les animateurs ont indiqué aux parents et enfants présents que, dans le cadre de l’atelier, les parents ne sont pas là pour orienter leurs enfants mais pour les aider, répondre à leurs demandes et les accompagner au fil de leurs constructions. Ils sont invités à respecter les souhaits de leurs enfants, en jouant un rôle de support, en adoptant une posture de non-jugement et en évitant d’imposer leur propre vision des choses.

« La consigne de base, nous en tant que parents, on devait être là pour les aider mais en aucun cas on devait... S'ils avaient décidé que c'était dans ce sens-là, nous, en tant qu'adultes, même si on voyait bien que ça fonctionnait pas il fallait pas aller à leur rencontre. C'est leur construction et c'est eux qui choisissaient comment la faire. » (Mère, 33 ans, deux enfants, sans activité professionnelle, Cité du Chêne)

Une autre mère enquêtée pose un constat similaire, et ajoute que l'action a permis à son fils de progresser dans plusieurs domaines. D'après elle, grâce aux actions proposées par l'équipe du PRE (dont l'atelier fait partie), son fils a amélioré ses compétences manuelles, sa capacité de concentration, il a gagné en confiance en soi, en autonomie et il a pu renforcer son esprit de solidarité.

« En 3 à 6 mois, il y a eu un déblocage phénoménal. Mon fils a commencé à parler, à travailler à l'école, à se faire des amis. [...] C'est vrai que c'est une belle rencontre et une belle évolution. » (Mère, 32 ans, quatre enfants, sans activité professionnelle, Cité du Chêne)

La finalité de l'atelier n'est donc pas uniquement de favoriser la réussite scolaire des enfants, mais aussi leurs compétences psychosociales et en particulier leur capacité à nouer des sociabilités ou à coopérer avec les autres. Les apports de l'action, qui dépassent le seul champ scolaire, peuvent parallèlement changer le regard des parents sur leurs enfants, car son format met en lumière les capacités individuelles des enfants en insistant sur des compétences extérieures et complémentaires aux attendus scolaires, et en faisant apparaître leurs progrès.

- **L'information sur l'offre existante, l'amélioration de l'accès aux droits**

La troisième catégorie d'effet identifiée renvoie **au renforcement de l'information et de la visibilité des parents sur les ressources du territoire** (structures et équipements, actions proposées), **ainsi qu'à une amélioration de l'accès aux droits** en facilitant le recours aux services proposés par les différents acteurs. Ce type d'effet peut être **directement recherché par certaines actions**, à l'image du forum consacré à la petite enfance dans la Cité du Pin, visant à rendre plus visible l'offre existante à destination des enfants de moins de 3 ans et de leurs parents. Il peut aussi **l'être de façon plus indirecte, comme un objectif plus secondaire** – en proposant par exemple une action dans la structure d'un partenaire, afin que le public participant identifie et perçoive différemment le lieu en question. Il peut enfin l'être par le biais de l'organisation même de la Cité éducative – constitution d'un réseau de professionnels et d'un meilleur maillage partenarial –, s'adressant mutuellement des familles en fonction des attentes ou des besoins identifiés.

**Ce type d'effet peut être recherché de façon plus ou moins fine, certaines actions se limitant à de la simple information ou communication sur l'existant, quand d'autres inscrivent cet enjeu au cœur d'un accompagnement plus approfondi de certains parents.** Dans la Cité du Pin, la coordonnatrice petite enfance propose la remise de « sacs de naissance » à des femmes enceintes ou de jeunes mères, et met à profit ce temps pour leur présenter l'ensemble des structures et actions qui pourraient les intéresser sur le territoire, tout en prenant le temps de comprendre les appréhensions ou de lever les malentendus ou les représentations erronées qui peuvent circuler autour de certaines actions ou certaines structures (par exemple, conditions d'accueil en EAJE) . De même, les infirmières puéricultrices de la Cité du Tilleul s'appuient sur les consultations à domicile pour informer les parents sur les ressources locales qu'il leur est possible de mobiliser, en leur suggérant parfois la mise en place d'autres accompagnements (recours à un technicien de l'intervention sociale et familiale - TISF) et en les orientant vers d'autres structures du territoire (centres sociaux, centres médico-psycho-pédagogiques, établissements d'accueil du jeune enfant, etc.).

## **Illustration 18 - Un accès renforcé aux ressources du territoire, grâce à des actions d'information et/ou à une amélioration du maillage territorial**

La professionnelle d'une association de la Cité de l'Aulne a communiqué auprès des parents sur une action de visite commentée du quartier par le biais des écoles dans lesquelles leurs enfants sont scolarisés. Ces échanges ont été l'occasion de faire découvrir aux familles l'ensemble des actions proposées dans leur quartier et de les informer sur les partenaires existants, afin de leur faire changer de regard sur leur lieu de vie en leur montrant que l'offre territoriale est plus riche et dynamique que ce que la plupart en perçoivent.

**« On a organisé une visite de quartier. Là, on a communiqué sur cette visite par le biais des écoles pour faire comprendre aux parents qu'autour de l'école de leurs enfants, il y a des espaces de vie sociale, un théâtre, des associations qui proposent un accompagnement à la scolarité. On leur a fait découvrir les partenaires. », (Chargée de mission, association, porteuse d'actions, Cité de l'Aulne)**

Dans la Cité du Chêne, la décision de faire intervenir plusieurs partenaires associatifs locaux au sein de l'espace parents, mis en place dans une école primaire, a permis aux parents d'élèves de mieux connaître les potentialités offertes par les associations du quartier. Ces dernières ont pu présenter leur travail aux parents présents et aux mères animatrices du lieu ; désormais, les mères élues ont la possibilité de contacter un référent dans chacune de ces associations si un autre évoque des besoins ou attentes auxquelles la structure pourrait répondre. De même, des professionnelles dans la Cité du Tilleul expliquent que l'accompagnement des parents qu'elles reçoivent ne s'arrête pas à l'issue de leurs ateliers, puisqu'elles orientent très souvent leurs publics vers des associations locales en mesure de les aider, certaines venant d'ailleurs se présenter durant le temps des ateliers.

**« Le but, c'est de réorienter, c'est pas de mettre fin à tout après les ateliers, mais au contraire de leur donner les moyens elles-mêmes de se prendre en charge. [...] Je pense à une dame qui était là lors d'un atelier bien-être ; on avait fait venir quelqu'un d'une association qui travaille aussi pour la Cité éducative, qui venait présenter son association lors de cet atelier [...]. C'était vraiment le moment de lui proposer ça. Et elle a été d'elle-même dans l'association. », (Diététicienne, Ville, professionnelle, Cité du Tilleul)**

### **• La facilitation des liens entre les parents et les institutions, et notamment l'école**

Enfin, le quatrième registre d'effet renvoie à une diversité d'actions qui ont pour point commun de chercher à **rapprocher les familles du territoire des différentes institutions, et tout particulièrement de l'institution scolaire**. Certaines actions poursuivent directement ces objectifs, de manière claire et explicite : il s'agit principalement **des actions de « médiation » entre les parents et les acteurs de l'institution scolaire**, visant à améliorer la relation des parents avec le corps enseignant et, plus largement, avec tous les professionnels des établissements. Ces actions de médiation sont pour la plupart réalisées par **des acteurs extérieurs à l'environnement scolaire** : soit par des bénévoles (parents bénévoles), soit des professionnels de structures comme les centres sociaux, soit par des personnes dont les postes ont été directement créés et financés dans le cadre du label. Les projets de médiation interculturelle (action d'interprétariat dans la Cité du Pin ; action d'ouverture culturelle dans la Cité de l'Erable...) ont pour but de faciliter les échanges entre les parents allophones et les professionnels, en proposant des interprètes sur certains temps, qui les aident à s'ouvrir mutuellement aux usages et codes socioculturels de chacun. Les actions menées dans les écoles maternelles de la Cité du Pin proposent quant à elles un accompagnement des jeunes parents dont les enfants n'ont jamais été gardés en structure collective auparavant, afin de faciliter la transition vers l'école maternelle, d'accompagner le processus de séparation et de délivrer certaines informations sur les règles à l'école.

### **Illustration 19 - Une action d'interprétariat dans la Cité du Pin pour renforcer le lien entre les parents allophones et l'institution scolaire**

L'action d'interprétariat est portée par le chef de projet opérationnel de la Cité éducative du Pin, qui a constitué un groupe de parents bilingues, volontaires pour jouer le rôle d'interprètes entre des parents allophones et plusieurs institutions (principalement l'institution scolaire, écoles et collège). Ce réseau est actuellement composé de 16 parents bénévoles. Concrètement, quand le chef de projet est contacté par le professionnel d'une institution (école, collège, centre social...) rencontrant des difficultés pour échanger avec un parent, il mobilise alors le(s) parent(s) du réseau disposant des compétences requises pour participer aux échanges et les traduire (en présentiel ou, le cas échéant, par téléphone).

Le projet d'interprétariat s'est progressivement étendu, grâce aux communications répétées du pilote et par effet de bouche à oreille, et il est désormais bien identifié par les professionnels et porteurs d'action sur le territoire du Pin. L'action s'appuie sur des parents jouant un rôle d'acteurs directs ; la valorisation de leurs compétences langagières permet de lever la barrière de la langue et facilite les échanges entre parents allophones et professionnels. L'une des mères interprètes interrogée en entretien revient sur les origines de son engagement et précise ses motivations.

**« [Le chef de projet] m'a tout simplement dit que de temps en temps, certains parents auraient besoin de discuter, surtout dans les écoles, collèges et lycées, parce qu'ils ne comprennent pas du tout la langue française, et donc il m'a demandé de les aider dans leurs démarches, de bien les informer [...]. Je suis retraitée, donc ça m'intéressait, j'ai du temps. [...] Et je voulais vraiment aider tous ces gens-là qui sont obligés de quitter leur pays. » (Mère, trois enfants, retraitée, ex-employée en médiathèque, Cité du Pin)**

En facilitant la communication entre les parents allophones bénéficiaires des actions et les personnels éducatifs, l'action offre par ailleurs aux familles allophones une meilleure compréhension des codes et normes scolaires, ceci pouvant *in fine* participer à l'amélioration de leur rapport à l'école.

D'autres projets labellisés ont également pour objectif de renforcer les relations entre les parents et les institutions, **mais de façon plus indirecte**. Cette deuxième sous-catégorie renvoie notamment aux **actions menées au sein des établissements, autour de temps conviviaux, voire festifs, dans l'optique de changer positivement le regard que les parents portent sur l'institution scolaire**. Les cafés des parents dits « conviviaux », animés par une professionnelle du centre social dans toutes les écoles de la Cité de l'Erable, ne portent sur aucune thématique en particulier ; ils visent à faire (re)venir autant de parents d'élèves que possible dans les établissements et à modifier favorablement leurs représentations à l'égard de l'école. L'espace d'accueil à destination des parents d'élèves dans la Cité du Chêne a également été mis en place dans le but de se rapprocher des parents peu coutumiers de l'environnement scolaire. **Ce type d'actions peut reposer sur les initiatives de parents d'élèves élus, qui, guidés par des professionnels de diverses institutions** (centre social ; psychologue scolaire...), animent des espaces d'accueil et de dialogue en vue de favoriser le retour à l'école des parents les moins enclins à entrer à l'école. Les parents élus incarnent alors un rôle de « facilitateurs », en servant de repère aux parents les moins à l'aise avec l'école et en proposant une intermédiation entre ces derniers et le personnel éducatif.

### **Illustration 20 - L'espace d'accueil dans la Cité du Chêne, une initiative renforçant les liens famille-école de manière plus indirecte**

L'espace d'accueil à destination des parents d'élèves a ouvert début 2022 dans une école élémentaire de la Cité du Chêne. Sa gestion et son animation sont assurées par des parents d'élèves élus qui, accompagnés par

une psychologue scolaire, jouent les intermédiaires entre l'institution et les autres parents d'élèves. Cet espace est situé dans une salle de classe de l'établissement, mise à disposition par le directeur de l'école et aménagée par le groupe de parents. Ce groupe est composé de 4 mères, membres d'aucune association de parents d'élèves, très fortement investies dans le projet et semblent s'être très bien approprié les lieux. En entretien, la professionnelle les accompagnant (psychologue scolaire) précise que les mères animatrices « dénotent positivement » par rapport aux autres parents d'élèves de l'école, au sens où elles seraient issues de milieux relativement moins défavorisés et leur rapport à l'école serait « plus positif », leurs enfants n'étant pas en difficulté scolaire.

Selon la professionnelle, l'intérêt du lieu est de traiter des thématiques déjà abordées à l'école, mais à travers une approche plus horizontale et dénuée de jugements, partant directement des besoins exprimés par les parents bénéficiaires. Les problématiques ne sont pas évoquées de manière frontale ni culpabilisante, mais plutôt au travers de temps de loisirs organisés et animés par les mères qui animent l'espace. Ces dernières réalisent par ailleurs des permanences et proposent des activités ludiques (braderie ; marché de Noël ; jeux de société...). L'espace d'accueil permet d'une part aux mères animatrices de (re)prendre confiance en elles en tant qu'actrices majeures du projet : la mère ayant le plus récemment rejoint le groupe d'animatrices explique qu'elle se sent moins isolée depuis qu'elle a intégré le projet, et que son inclusion dans le groupe la rend plus à l'aise pour s'exprimer. L'action vise aussi à revitaliser le lien à l'école des parents les plus éloignés du système scolaire et à favoriser leur rapprochement avec l'institution, en leur offrant la possibilité d'échanger entre pairs, d'exprimer leurs difficultés éducatives (comme sur la « toute puissance » des enfants) et d'obtenir des conseils pratiques dans un cadre chaleureux, bienveillant et parfois ludique.

Les actions déployées dans le cadre des Cités éducatives cherchent donc à susciter **quatre principaux types d'effets sur les parents**. Elles peuvent d'abord s'attacher à favoriser l'amélioration des connaissances et l'accompagnement des compétences parentales, à travers des actions plus ou moins descendantes ou, à l'inverse, horizontales. Les acteurs des Cités peuvent également viser, en particulier à travers des actions de coopération, à accroître la qualité des relations parent-enfant. Ils cherchent également à rendre les ressources et structures locales plus aisément identifiables par les parents et à faciliter leur accès aux droits, soit par des actions de communication globale, soit par le biais d'accompagnements plus poussés de certaines familles. Enfin, les Cités peuvent avoir pour but de rapprocher les familles des différentes structures du territoire, et notamment de l'institution scolaire, par la mise en place d'actions de médiation, de mise en relation ou d'interprétariat.

Pour l'essentiel, **ces effets poursuivis par les Cités s'avèrent relativement « classiques » si on les met en perspective avec d'autres actions et dispositifs habituellement mis en œuvre dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville**. C'est en particulier le cas des actions visant à renforcer les connaissances et les compétences des parents, et celles qui tendent à promouvoir la qualité des relations parent-enfant. En revanche, **les actions des deux derniers registres** (amélioration de l'information sur l'offre existante et facilitation des liens entre les familles et les institutions) **sont peut-être un peu plus spécifiques au cadre des Cités**, dans le sens où leur bonne mise en œuvre s'appuie davantage sur des caractéristiques propres au label (mise en réseau des acteurs, actions interinstitutionnelles, implication des parents dans la mise en œuvre de certaines actions...).

## 5.3. Conclusion de partie

**Les Cités éducatives peuvent agir sur les dynamiques partenariales entre les professionnels, et ce à plusieurs niveaux.** Elles peuvent permettre de renforcer l'interconnaissance entre les professionnels, en particulier pour ceux qui étaient davantage situés en périphérie du travail partenarial (Education nationale). Les Cités éducatives peuvent ensuite favoriser les pratiques de coordination entre professionnels, en particulier avec l'orientation mutuelle des publics entre différentes structures d'un territoire. Les pratiques de coopération entre professionnels dans le montage ou la mise en œuvre d'actions restent en revanche marginales à l'échelle des Cités étudiées, car elles reposent en grande partie sur la création de postes dédiés à la coordination et/ou sur la mise en place d'instances de travail interinstitutionnelles entre professionnels, qui peinent à perdurer dans le temps.

Au-delà des relations partenariales, **les Cités éducatives ont en revanche peu d'incidence sur l'évolution des postures professionnelles et registres d'action déployés dans le travail auprès des parents.** Si elles constituent un cadre propice à l'expérimentation de nouvelles approches, étant peu prescriptrices en termes de cadres ou de pratiques, elles n'ont pas permis d'impulser une réflexion collective autour des différentes manières d'appréhender la place des parents, que ce soit au niveau des instances de gouvernance ou entre professionnels de terrain. Elles peuvent en revanche offrir à certains acteurs la possibilité de s'acculturer à d'autres perspectives éducatives, via des actions partenariales ou des formations interprofessionnelles. Mais leur incidence est faible en termes de **changements dans les approches et pratiques déployées**, qui restent largement déterminées par les cultures professionnelles et institutionnelles propres à chaque acteur.

Enfin, du côté des parents, les effets des Cités éducatives restent, pour l'heure, modestes. **Le label est très peu identifié par les familles** vivant sur les territoires des Cités éducatives, car les acteurs privilégient une information ciblée sur les actions labellisées plutôt qu'une communication à grande échelle sur le projet Cité. Par ailleurs, l'objectivation des effets des actions des Cités ne peut être saisie finement et la montée en généralité s'avère délicate : parce que l'ampleur des actions sur les territoires reste faible, parce que les effets produits sont aussi dispersés que la variété des thématiques traités, parce que les finalités des Cités éducatives sur les familles renvoient à des processus multidimensionnels et de long cours... S'il n'est donc pas possible de faire émerger des effets globaux des Cités éducatives sur les familles, **l'analyse à l'échelle des actions permet de faire émerger quatre effets principaux, recherchés par les Cités par rapport aux parents.**

Les Cités peuvent d'abord chercher à contribuer à la **réassurance, à l'outillage et au renforcement des compétences parentales**, principalement à travers des actions de soutien à la parentalité. Elles peuvent également chercher, par le biais d'actions de coopération, à **renforcer les liens parent-enfant en travaillant sur les capacités de dialogue et d'écoute** des parents. Le troisième objectif porte sur le **renforcement de l'information et de la visibilité des ressources et actions** proposées aux familles sur le territoire, ainsi qu'à une amélioration de l'accès aux droits ; cela peut passer par des actions de communication globale, ou bien par des accompagnements spécifiques de certaines familles. Enfin, les acteurs des Cités visent à **rapprocher les parents des institutions locales** (en particulier de l'institution scolaire) à travers des actions de médiation, de mise en relation ou d'interprétariat.



# 6.

# Conclusion

Cette évaluation permet d'éclairer la façon dont la question des relations avec les familles a été appréhendée dans les Cités éducatives et comment elle s'est déclinée concrètement dans leurs programmes d'action. En s'intéressant à la fois aux approches qui ont guidé les acteurs institutionnels, à l'élaboration et aux modalités de mise en œuvre des actions les concernant, ainsi qu'aux dynamiques et effets qu'elles produisent, ce travail permet de dégager plusieurs grands ensembles de résultats, pour certains propres à la question des parents, pour d'autres plus transversaux. Ces résultats ont vocation à nourrir les réflexions institutionnelles, stratégiques comme plus opérationnelles, qui accompagnent et orientent le déploiement du label.

## **La place des familles dans les Cités : un sujet jugé prioritaire, mais qui reste vaste et difficile à cadrer en l'absence de réelle concertation locale sur le sujet**

La place des familles a été perçue par les pilotes comme un enjeu essentiel, « naturel » des Cités éducatives, tout en restant implicite : cette question a rarement fait l'objet de discussions et d'échanges approfondis entre les acteurs institutionnels. Les enjeux et besoins prioritaires à traiter, le périmètre des publics de familles à cibler ou encore les types d'action à déployer n'ont pas été définis et circonscrits collectivement. De façon plus globale, les axes stratégiques locaux des Cités ont été construits de façon assez générique, pour différentes raisons conjoncturelles (calendrier contraint, périmètre très vaste des Cités éducatives, etc.), mais surtout en raison de l'impératif de collaboration interinstitutionnelle : il s'agissait, en retenant des axes de travail souples et très globaux, de faire en sorte que chaque institution puisse trouver sa place dans la Cité éducative au regard de ses compétences et champs d'expertise. Ce

constat tient également aux conditions de pilotage national du programme. Le caractère relativement générique des documents cadres nationaux par rapport aux familles – nécessité de les associer et d'en faire de « véritables membres de la communauté éducative » - sans réels exemples de traductions opérationnelles de ce principe d'action a pu être perçu comme un mot d'ordre institutionnel certes légitime, mais difficile à mettre en pratique.

### **La permanence d'approches sectorielles distinctes de la place des familles plutôt qu'une approche transversale et partagée**

Dans chaque Cité, coexistent plusieurs logiques institutionnelles qui sous-tendent des représentations pour partie divergentes des parents ou des familles et, ce faisant, des lectures différentes des objectifs à prioriser et des méthodes à déployer. Alors que l'Education nationale se centre sur les « parents d'élèves » qu'il s'agit d'accompagner dans leur appropriation des codes et normes scolaires, les collectivités développent une lecture axée sur les familles rencontrant des difficultés (sociales, éducatives, de santé...) en travaillant sur des problématiques rencontrées dans leur environnement de façon large (lutte contre l'isolement, santé, mobilité, accompagnement éducatif, accès aux loisirs et à la culture, etc.). Les associations d'éducation populaire insistent sur l'importance de l'écoute des familles et de la reconnaissance de leurs compétences, comme condition d'un rapprochement avec les institutions. La coexistence de ces différentes logiques n'est pas nécessairement perçue comme problématique au sein des Cités. Bien que des logiques de concurrence de ces approches puissent émerger, c'est surtout leur juxtaposition qui prévaut : les pilotes tendent à s'inscrire dans une logique de complémentarité sectorielle plutôt que dans une logique de convergence. Les espaces de dialogue, permettant de confronter des perceptions différentes et supposant d'aboutir à des arbitrages collectifs convenant à chacun, restent relativement rares, même s'ils peuvent exister. De fait, chaque institution tend à se saisir de la Cité pour poursuivre ou amplifier son action, sans nécessairement interroger les points de frottement, les incohérences ou mettre à jour les complémentarités qui pourraient émaner d'un travail conjoint.

### **La participation des parents à la gouvernance des Cités : des propositions d'association ponctuelles plutôt que des dispositifs participatifs ambitieux**

Si, sur le fond, les approches des Cités éducatives quant aux familles sont donc restées floues et peu partagées entre les acteurs institutionnels, les incitations nationales pour les associer à la gouvernance des Cités en ont fait un enjeu mieux identifié collectivement. Les modalités d'implication des familles ont alors pu faire débat entre les pilotes, tant concernant les méthodes à envisager pour constituer un collectif « légitime » que concernant les étapes auxquelles les associer et l'étendue des prérogatives à leur confier dans le processus décisionnel. Face à ces débats, mais également aux nombreux freins à la participation identifiés (objet éminemment « technique », temporalité resserrée, etc.), les initiatives des Cités se sont plutôt traduites par des propositions occasionnelles que par des dispositifs plus ambitieux et suivis dans le temps. Lorsque des initiatives plus ambitieuses ont été engagées, le recours à un tiers, disposant d'une expertise autour des enjeux de participation (association, centre social) s'est souvent imposé. Mais en l'absence de moyens significatifs dédiés à l'ingénierie des dispositifs participatifs et dans un contexte de manque d'acculturation des pilotes aux principes à respecter pour favoriser les démarches ascendantes, les initiatives de participation citoyenne des Cités sont souvent restées limitées dans leur ampleur et leurs ambitions.

## **Des actions sur des thématiques plurielles, avant tout portées par le secteur associatif et les communes et souvent fondées sur des dynamiques partenariales**

En l'absence de cadrage institutionnel du sujet et de partage des enjeux à travailler, les actions à destination des parents se caractérisent par leur grande pluralité, en termes de thématiques, d'objectifs et de méthodes. Il peut ainsi s'agir à la fois d'actions portant sur le suivi de la scolarité et la facilitation du lien avec l'école (actions d'interprétariat ; formation aux usages du numérique scolaire ; actions passerelles vers l'école maternelle...), d'actions relatives à des problématiques ou enjeux plus larges, liés à l'environnement des familles (prévention ou accompagnement en matière de santé, accès aux droits, activités culturelles...) ou encore d'actions visant à les soutenir ou accompagner dans leur fonction parentale (café des parents, lieux d'accueil enfant-parents, atelier de coopération parent-enfant...). Les communes et le secteur associatif jouent un rôle central dans l'impulsion et la mise en œuvre de ces actions, dans la continuité de leurs compétences et modes d'intervention habituels. Les Cités éducatives leur permettent en revanche de développer des actions plus partenariales, s'appuyant davantage qu'auparavant sur l'Éducation nationale : celle-ci peut ainsi être amenée à davantage communiquer sur les actions existantes sur le territoire, à accueillir le déroulement de certaines actions dans l'enceinte de ses établissements, ou, plus rarement, à initier des actions de coopération de ses personnels avec des acteurs issus d'autres univers professionnels (formations communes, intervention de professionnels en contexte scolaire aux côtés des enseignants, participation à des événements dans le quartier, etc.).

## **Les Cités éducatives, un cadre qui favorise l'expérimentation de nouveaux formats ou la concrétisation d'actions qui étaient en projet**

Si on les met en perspective avec l'offre qui préexistait sur les territoires, ces actions permettent le plus souvent d'expérimenter de nouveaux formats, en ajustant certaines dimensions d'actions qui existaient déjà. Le cadre de la Cité éducative permet alors de renouveler partiellement ces actions, soit en retravaillant « la forme » (passage d'un format individuel à un format collectif, ou inversement ; formats plus ludiques et interactifs, etc.), soit en réorientant « le fond », à travers l'élaboration de nouveaux contenus. Dans d'autres cas, un peu moins fréquents, les Cités permettent aux acteurs d'innover en concrétisant des actions qui auraient difficilement vu le jour sans les financements supplémentaires apportés par les Cités éducatives. Dans ce cas de figure, les actions déployées dans le cadre de la Cité éducative s'avèrent plus inédites, par rapport à ce qui existait auparavant le territoire. Dans cette perspective, elles répondent au moins pour partie à une logique d'innovation, au sens où elles apportent de nouvelles réponses à des besoins sociaux peu ou mal satisfaits (tout en ayant pu déjà être expérimentées sur d'autres territoires). Ces actions inédites peuvent alors reposer sur l'initiative d'un seul acteur institutionnel, qui tire parti du cadre de la Cité pour concrétiser une action qui était déjà en projet mais ne pouvait émerger faute de financements. Plus rarement, c'est à l'inverse la dynamique partenariale induite par la Cité éducative qui permet de faire émerger un projet d'action relativement innovant, et engageant une diversité de partenaires.

## **Des freins persistants à la conduite d'actions interinstitutionnelles d'ampleur**

Certaines de ces actions innovantes reposent en effet sur une dynamique interinstitutionnelle : c'est le cas lorsque les actions sont pensées et co-élaborées par des acteurs issus de différents horizons et que leur mise en œuvre s'appuie sur des dynamiques de coordination (articulation des interventions respectives), voire de coopération (co-intervention des professionnels). C'est dans ce type d'actions que la plus-value des Cités éducatives est la plus manifeste. Ces actions permettent en effet de faire émerger des

complémentarités en termes de compétences, de modalités d'intervention auprès des parents, et de combler les manques ou les difficultés rencontrées par les acteurs lorsqu'ils travaillent de façon dissociée ; elles permettent également d'atténuer le manque de cohérence ou les divergences entre différents types d'interventions éducatives, ou plus simplement de lutter contre le non-recours aux ressources existantes; enfin, elles sont également les plus fécondes en termes de consolidation des pratiques partenariales des professionnels, mais également en termes de réflexivité sur leurs postures et leurs pratiques.

Ces actions restent néanmoins rares dans les Cités étudiées. Elles présupposent en effet que les parties prenantes des Cités s'accordent sur un chantier prioritaire et décident de lui allouer des moyens suffisants, que chaque institution s'implique dans la participation à des groupes de travail pluri-partenariaux au long cours, pour penser puis opérationnaliser les actions, ou encore que les échanges et arbitrages puissent dépasser les conceptions et habitudes de travail propres à chacun. En d'autres termes, il s'agit d'actions chronophages, supposant un engagement régulier et suivi, et qui impliquent un travail de coordination souvent difficile à assurer en l'absence de moyens humains dédiés. De ce point de vue, le financement de postes de coordination thématiques, au sein des Cités, peut permettre d'assurer l'ingénierie nécessaire au dialogue et au croisement des approches institutionnelles à l'échelle des actions.

### **Les effets des Cités sur l'offre territoriale : une tendance à la dispersion des actions plutôt qu'à la délimitation de sujets prioritaires, en réponse aux manques de l'action éducative locale**

Avec ce foisonnement de thématiques, d'objectifs poursuivis ou de modes d'action, la plupart des Cités éducatives étudiées s'inscrivent dans une dynamique d'étoffement de l'offre (hausse du nombre d'actions et ajustements de leur formats). Il s'agit ainsi de prolonger et d'amplifier l'existant, sans que les actions développées ne se singularisent fortement par rapport à ce qui existait antérieurement. L'offre des Cités peut alors s'avérer difficilement lisible et parfois manquer de cohérence, en raison du déploiement d'actions hétérogènes. Dans de plus rares cas, certaines Cités s'inscrivent dans une dynamique d'enrichissement de l'offre, avec le déploiement d'actions d'ampleur sur une à deux thématiques identifiées comme prioritaires. Cette seconde configuration est moins répandue, car associée à l'imbrication de différents facteurs (forte implication de l'ensemble des acteurs institutionnels, transversalité des groupes de travail, priorisation forte des sujets de travail, moyens conséquents associés aux actions...) ; elle permet en revanche d'améliorer qualitativement l'offre territoriale, en complétant utilement les manques de l'action éducative locale. Si ces deux types de dynamiques donnent à voir les logiques qualitatives différenciées qui peuvent présider à l'action des Cités éducatives, il est néanmoins difficile de conclure à un effet significatif des Cités éducatives en termes plus « quantitatifs » sur les territoires. Les actions ont en effet une ampleur limitée dans les quartiers et restent relativement confidentielles. L'incidence des Cités éducatives à l'échelle des territoires reste donc à ce jour très limitée, même si des dynamiques intéressantes peuvent être relevées.

### **Une contribution à la consolidation de certaines pratiques partenariales, mais peu d'incidence sur les approches et les postures professionnelles**

Les Cités éducatives peuvent agir sur les dynamiques partenariales entre les professionnels, et ce à plusieurs niveaux. Elles peuvent permettre de renforcer l'interconnaissance entre les professionnels, en particulier pour ceux qui étaient davantage situés en périphérie du travail partenarial (Education nationale). Les Cités éducatives peuvent également favoriser les pratiques de coordination entre professionnels, en particulier avec l'orientation mutuelle des publics entre différentes structures d'un territoire. Les pratiques de coopération entre professionnels dans le montage ou la mise en œuvre d'actions restent en revanche

marginales à l'échelle des Cités étudiées. Au-delà des relations partenariales, les Cités éducatives ont par ailleurs peu d'incidence sur l'évolution des postures professionnelles et registres d'action déployés dans le travail auprès des parents. Elles peuvent offrir à certains acteurs la possibilité de s'acculturer à d'autres perspectives éducatives, via des actions partenariales ou des formations interprofessionnelles. Mais leur incidence est globalement faible en termes de changements dans les approches et pratiques déployées, qui restent largement déterminées par les cultures professionnelles et institutionnelles propres à chaque acteur.

### **Quatre grands types d'effets sur les familles recherchés par les Cités éducatives**

A l'échelle des familles, les effets des Cités éducatives restent également modestes. Le label est d'abord très peu identifié par les parents vivant sur les territoires des Cités éducatives, car le programme est souvent jugé trop complexe pour initier une communication à grande échelle sur le projet. Par ailleurs, l'objectivation des effets et la montée en généralité s'avèrent délicates, en raison des faibles volumes de parents touchés, de la variabilité des impacts suivant les types d'actions considérées et leurs modalités de mise en œuvre, ou encore du caractère processuel et multidimensionnel des finalités prêtées aux actions. S'il n'est donc pas possible de faire émerger des effets globaux des Cités éducatives sur les familles, l'analyse à l'échelle des actions permet de dégager quatre objectifs majeurs, recherchés dans le cadre des actions labellisées qui s'adressent aux parents. Les Cités peuvent d'abord chercher à contribuer à la réassurance, à l'outillage et au renforcement des compétences parentales, principalement à travers des actions de soutien à la parentalité. Elles peuvent également chercher, par le biais d'actions de coopération, à renforcer les liens parent-enfant en travaillant sur les capacités de dialogue et d'écoute des parents. Le troisième objectif porte sur le renforcement de l'information et de la visibilité des ressources et actions proposées aux familles sur le territoire, ainsi qu'à une amélioration de l'accès aux droits ; cela peut passer par des actions de communication globale, ou bien par des accompagnements spécifiques de certaines familles. Enfin, les acteurs des Cités visent à rapprocher les parents des institutions locales (en particulier de l'institution scolaire) à travers des actions de médiation, de mise en relation ou d'interprétariat.

# 7. Annexes

PARTIE N° 7

**Annexe n°1 – Bibliographie**

**Annexe n°2 – Portrait des 5 Cités éducatives et des actions étudiées**

## 7.1. Annexe n°1 – Bibliographie

AGENCE NATIONALE DE LA COHESION DES TERRITOIRES, *Rapport synthétique - Revues de projet 2022 des Cités éducatives*, s.l., 2023.

AGENCE NATIONALE DE LA COHESION DES TERRITOIRES, *Rapport annuel du Comité national d'orientation et d'évaluation des Cités éducatives - 2020*, s.l.

BARONNET Juliette, BRUNET Florence et KERTUDO Pauline, « Les professionnels généralistes de la politique de la ville (II). Capacités de développement et relations avec l'Etat local », *Recherche sociale*, 2012, vol. 2, n° 202.

BLANC Marie-Claude et BONNEBESSE Marie-Laure, « L'évolution de la place des parents dans les établissements d'accueil des jeunes enfants », *Spirale*, 2008.

CARREL Marion, « La gouvernance est-elle démocratique? Les enjeux de la participation citoyenne », *Informations sociales*, 2013, vol. 179, n° 5, p. 144-151.

DALSHEIMER-VAN DER TOL Nadine et MURAT Fabrice, « Les parents et l'école en France et en Europe », *Éducation & formations*, 2011, n° 80.

GLASMAN Dominique, « Parents » ou « Familles » : critique d'un vocabulaire générique" », *Revue française de pédagogie*, 1992, n° 100.

HALTER Jean-Pierre, « Politiques territoriales de jeunesse et transversalité », *Agora débats/jeunesses*, 1 novembre 2012, n° 43, p. 44-54.

JESU Frédéric, « Principes et enjeux démocratiques de la coéducation : l'exemple de la petite enfance et notamment des conseils de crèches » dans *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, s.l., 2010.

MANIER Marion, « Les spécificités des actions parentalité dans le champ de l'intégration des femmes migrantes et immigrées », *Revue des politiques sociales et familiales*, 2020, n° 134.

MELLIER Denis et GRATTON Emmanuel, *La parentalité : état des lieux*, Erès., s.l., 2015.

MONCEAU Gilles, « Technologies de l'implication des parents dans les institutions éducatives », *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2010, vol. 1, n° 27.

RAPPORT DE L'IGAS ET L'IGA, « Pérenniser et harmoniser le dispositif des délégués du préfet ».

RAYNA Sylvie, RUBIO Marie-Nicole et SCHEU Henriette, *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, Erès., s.l., 2010.

STROMBONI Tana, *Analyse des protocoles de suivi et d'évaluation des « cités éducatives »*, s.l., (coll. « INJEP Notes & rapports/ Note thématique »), 2021.

VAN ZANTEN Agnès, « Politiques éducatives et territoires ».

## 7.2. Annexe n°2 – Portraits des 5 Cités éducatives et des actions étudiées

Les portraits présentés en suivant décrivent les Cités éducatives enquêtées à l'aune de quelques-unes de leurs dimensions-clés : principales problématiques sociales et économiques à l'œuvre sur le territoire ; périmètre de la Cité éducative, types d'acteurs associés, cadres de coopérations préalables existant sur le territoire ; historique de la Cité éducative sur le territoire et modalités de gouvernance ; caractéristiques des actions à destination des parents étudiées dans le cadre de l'évaluation.

### 7.2.1. Portrait de la Cité éducative de l'Erable

#### 7.2.1.1. Éléments sociodémographiques

La ville de l'Erable se caractérise par l'hétérogénéité des situations socio-économiques de ses habitants. Elle compte deux quartiers classés Quartiers Prioritaires de la Ville (QPV), qui regroupent la majorité des établissements scolaires (maternelles, primaires, collèges), à l'exception du lycée. L'un de ces deux quartiers se caractérise par des problématiques socio-économiques particulièrement marquées : les familles y cumulent les difficultés liées à l'emploi, la mobilité, l'accès au numérique. Les jeunes apparaissent particulièrement touchés par des difficultés d'accès à l'emploi : les moins de 26 ans représentent près de 20% des demandeurs d'emploi résidant en QPV, contre 15% en moyenne dans les 80 Cités éducatives (voir tableau 2)<sup>57</sup>. À l'échelle de la ville, près d'un tiers des 16-25 ans sont non scolarisés et sans emploi, contre 29% en moyenne. Pour autant, la population des jeunes scolarisés ne se caractérise pas par des difficultés scolaires marquées : l'indice de position sociale (IPS) est largement supérieur à la moyenne des Cités et le taux de réussite au brevet dépasse les 90%.

#### 7.2.1.2. Périmètre de la Cité éducative et acteurs en présence sur le territoire

La Cité éducative a pour spécificité de ne pas se circonscrire aux deux QPV : elle englobe tous les quartiers de la ville et compte un peu plus de 10 000 habitants. Elle regroupe une dizaine d'écoles élémentaires, deux collèges et un lycée. Elle s'inscrit dans la continuité d'une tradition partenariale forte à l'échelle de la ville, caractérisée par des habitudes de travail préexistantes entre acteurs locaux (et en particulier entre la Ville, l'Éducation Nationale et les acteurs associatifs), au sein de labels et dispositifs antérieurs (Programme de Réussite Éducative, Fabrique de territoire, etc.). Les actions existantes étant nombreuses mais pas toujours lisibles, certains acteurs exprimaient le besoin d'un recensement des actions, par exemple sous forme de cartographie, pour structurer l'existant. Si dans ce contexte, la Cité éducative ne semble pas pour le moment avoir impulsé de nouvelles habitudes partenariales, s'inscrivant plutôt dans la continuité des dispositifs antérieurs, elle a tout de même associé quelques nouveaux acteurs peu présents auparavant, notamment les services sociaux, la Caf ou encore le Département.

---

<sup>57</sup> L'ensemble des données chiffrées présentées dans les parties « Éléments sociodémographiques » des portraits sont recensées dans les tableaux 2 et 3 (partie 1.3.6).



### 7.2.1.3. Historique de la Cité éducative et modalités de gouvernance

Le projet de Cité éducative est né d'une initiative politique portée par la Ville, et en particulier par le Maire. La Ville tenait à candidater en son seul nom, et non au nom de la métropole dans laquelle elle s'insère, pour affirmer sa conception de l'éducation comme étant une compétence avant tout municipale. Le pilotage opérationnel de la Cité a été confié à la directrice adjointe des services de la Ville, également ancienne coordinatrice du PRE et du Projet Educatif Local. Ses habitudes de travail antérieures avec les partenaires locaux ont permis de les associer très rapidement au projet. Un premier travail de diagnostic des actions existantes a été mis en place au printemps 2019, dans l'optique de réfléchir aux futures orientations de la Cité. Ce travail a pris la forme d'une journée partenariale ayant réuni une centaine d'acteurs et ayant abouti, au travers d'ateliers et de mises en commun, à la définition des axes stratégiques de la cité.

La gouvernance s'organise autour de 3 types d'instances : un COPIL, un comité technique et des groupes thématiques. Le COPIL regroupe une pluralité d'acteurs : Ville, Préfecture, Education Nationale, mais aussi le Département, la Métropole et des acteurs associatifs. Il valide les propositions et se charge de la gestion de la Cité. Des discussions sont en cours pour définir une gouvernance plus resserrée, et ainsi la rendre plus « efficace » (plus lisible, moins « diluée » entre différents acteurs, moins chronophage). Le comité technique réunit quant à lui une équipe plus restreinte, dans une volonté de faciliter le travail sur les projets d'action : il se compose de cinq à dix acteurs, issus de la Ville, de l'Education Nationale et de la Préfecture. En parallèle, quelques groupes de travail thématiques sont mis en place par les porteurs d'action eux-mêmes pour certaines actions précises, lorsque celles-ci ont une dimension inter partenariale importante.

### 7.2.1.4. Principales caractéristiques des actions étudiées

#### Action 1 : Théâtre forum sur le thème des écrans

<b>Thématiques-clé</b>	<b>Prévention – pratiques numériques - relations enfant / parent – soutien à la parentalité</b>
<b>Porteur de l'action</b>	<b>Centre social</b> (plus précisément, la coordinatrice des actions famille et insertion emploi)
<b>Partenaires</b>	<b>En lien avec la Ville et l'Education Nationale</b> : la coordinatrice Cité éducative (côté ville) et un directeur d'école maternelle étaient présents lors de l'action. <b>Partenaires orienteurs</b> : l'ensemble des professionnels participant au groupe de travail interinstitutionnel sur les écrans. Dans les faits, la large majorité des familles participantes ont toutefois été identifiées et mobilisées par le centre social.
<b>Public cible</b>	Parents en difficulté pour réguler les usages numériques de leurs enfants.
<b>Modalités de déroulement &amp; contenu</b>	<b>Objectif de l'action</b> : Outiller les parents sur le rapport aux écrans des enfants, les aiguiller et les accompagner afin qu'ils montent en compétence et renforcent leur supervision parentale.

	<p>L'action de théâtre forum est composée de <b>3 sessions de spectacle interactif sur le contrôle parental des écrans</b>. La deuxième session a eu lieu au sein du centre social.</p> <p>Les scènes du spectacle représentent des interactions familiales du quotidien autour de trois thèmes : le désordre d'une chambre, les jeux vidéo et l'utilisation du téléphone portable. Les familles assistant au spectacle peuvent interrompre la représentation pour réagir dès qu'elles le souhaitent, les professionnels présents invitant alors les familles à rejouer les scènes.</p>
<b>Positionnement par rapport à l'existant</b>	<p><b>La thématique de l'action n'est pas nouvelle</b>, car elle était déjà préalablement traitée à travers d'autres actions inscrites dans la politique de la Ville et dans le cadre du groupe « Ecrans ».</p> <p><b>En revanche, le format de l'action est inédit</b> puisqu'il s'agit d'un spectacle interactif impliquant une participation active des familles et investissant les codes de l'univers théâtral.</p>
<b>Chiffres-clé</b>	<b>46 personnes participantes lors de la deuxième session (observée)</b> : 23 parents (dont 1 père) et 23 enfants
<b>Budget</b>	<b>Non transmis</b>
<b>Points forts, réussites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une participation relativement importante des familles du territoire</li> <li>• Un format interactif et dynamique valorisant le vécu des familles, et ayant suscité des réactions, des débats et des partages d'expériences entre les parents et les enfants présents</li> <li>• Un format favorisant l'identification par les parents de bonnes pratiques et stratégies concrètes directement applicables auprès de leurs enfants</li> </ul>
<b>Difficultés, limites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des représentations parfois insuffisamment adaptées aux réalités sociales des familles et aux difficultés auxquels les parents sont confrontés au quotidien</li> <li>• Un public bénéficiaire provenant presque exclusivement de l'institution porteuse de l'action (le centre social) et très peu des autres structures membres du groupe de travail sur les écrans</li> </ul>

## Action 2 : Séance d'échange autour des usages numériques et du contrôle parental des écrans élaborée à partir de micros-trottoirs

<b>Thématiques-clé</b>	<b>Prévention – pratiques numériques – relations enfant / parent – soutien à la parentalité</b>
<b>Porteur de l'action</b>	<b>Centre social</b> (coordinatrice des actions famille et insertion emploi)
<b>Partenaires</b>	<p>Seules des professionnelles du centre social étaient présentes durant l'action.</p> <p><b>Partenaires orienteurs</b> : en principe, tous les professionnels participant au groupe de travail interinstitutionnel sur les écrans. Dans les faits, l'ensemble des familles participantes ont toutefois été identifiées et mobilisées par le centre social.</p>

<b>Public cible</b>	Parents habitant sur le territoire de la Cité, en demande de conseils et bonnes pratiques sur la gestion des écrans
<b>Modalités de déroulement &amp; contenu</b>	<p><b>Objectif de l'action :</b> Renforcer les compétences des parents autour de la gestion parentale des outils numériques, en les outillant à travers des conseils pratiques et en instituant des temps d'échanges favorisant le partage d'expérience entre parents.</p> <p><b>L'action s'est déroulée dans le centre social.</b></p> <p><b>Contenu de l'action :</b> À la suite de micros-trottoirs, dont le but était de recueillir les opinions de familles du quartier autour du sujet des écrans, les professionnels ont convié les parents à une action de visionnage des différents témoignages recueillis.</p> <p>Il a été proposé aux parents présents de réagir aux images en répondant à leur tour aux questions qui avaient été posées aux familles interviewées. Quatre thématiques ont été abordées : le nombre d'écrans au foyer ; les durées d'utilisation ; les avantages et inconvénients des écrans ; et enfin un temps de prévention et d'information autour des stratégies de gestion parentale des écrans. Les réactions des parents ont été chaque fois suivies d'un temps de discussion collective et de mise en débat animé par les professionnelles.</p>
<b>Positionnement par rapport à l'existant</b>	<p><b>La thématique de l'action n'est pas nouvelle,</b> car elle était déjà préalablement traitée à travers d'autres actions inscrites dans la politique de la Ville et dans le cadre du groupe « Ecrans ».</p> <p><b>Cependant, le format du projet est relativement innovant,</b> notamment autour de la façon de saisir et recenser les besoins des familles (via des micros-trottoirs) en amont de la mise en œuvre de l'action.</p>
<b>Chiffres-clé</b>	<b>2 mères participantes</b> (« les deux fidèles du centre social ») d'origine modeste : 1 mère isolée et 1 mère en charge d'une famille nombreuse
<b>Budget</b>	<b>4 900 €</b>
<b>Points forts, réussites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un format valorisant le vécu des parents</li> <li>• Un format permettant d'identifier efficacement les besoins des parents relatifs aux pratiques de régulation des usages numériques</li> <li>• Une approche favorisant les échanges entre parents et le partage d'expériences entre eux</li> </ul>
<b>Difficultés, limites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un très faible volume de familles touchées</li> <li>• Pas de participation à l'action des membres du groupe de travail interinstitutionnel au-delà de la structure porteuse de l'action (le centre social)</li> <li>• Des conseils formulés par les professionnels parfois jugés peu réalistes et très difficiles à mettre en œuvre pour les parents</li> </ul>

## 7.2.2. Portrait de la Cité éducative du Chêne

### 7.2.2.1. Éléments sociodémographiques

La Cité éducative du Chêne se caractérise par un niveau de précarité économique et sociale des habitants particulièrement élevé, beaucoup plus accusé qu'en moyenne dans les Cités éducatives. Si certains quartiers apparaissent particulièrement défavorisés, les difficultés sont présentes à l'échelle de la ville dans sa globalité. D'après les acteurs rencontrés, cette faible mixité sociale sur le territoire peut s'expliquer par un phénomène ancien de fuite des classes moyennes vers la couronne périurbaine. La population de la ville se caractérise par une part de familles monoparentales bien supérieure à la moyenne des cités, et une part de personnes étrangères dans la population particulièrement faible (moins de 10% contre 25% en moyenne sur l'ensemble des cités). Ces difficultés socio-économiques touchent particulièrement les jeunes, qui représentent près de la moitié de la population de la ville. En effet, entre 40 et 45 % des 16-25 ans sont non scolarisés et sans emploi, contre 29% en moyenne à l'échelle des 80 cités éducatives. Au collège, les deux tiers des élèves sont boursiers, contre 57% en moyenne. Les jeunes scolarisés connaissent des difficultés scolaires importantes, et ce dès la primaire : le taux de retard en CP avoisine les 10%, contre 4% en moyenne. Malgré un taux de réussite au brevet largement supérieur à la moyenne, moins de la moitié des élèves passent en seconde générale.

### 7.2.2.2. Périmètre de la Cité éducative et acteurs en présence sur le territoire

La Cité éducative du Chêne s'étend sur toute la ville, comptant ainsi plus de 40 000 habitants. Le choix de ce périmètre est présenté comme une volonté de ne pas complexifier le découpage préexistant en fonction des différents dispositifs déjà à l'œuvre à l'échelle de la ville (REP, REP+, PRE). Il correspond également à une volonté politique d'inclure toutes les familles du territoire dans la Cité éducative. La Cité regroupe une vingtaine d'écoles élémentaires, 5 lycées et 2 collèges, dont le collège chef de file, situé dans un des QPV de la ville.

A l'échelle de la ville, le contexte partenarial se caractérise par des habitudes de travail préexistantes entre les différents acteurs locaux, et en particulier les différents services de la Ville (musée, centres sociaux), l'Éducation Nationale et les associations locales. Consolidé de longue date, ce travail partenarial se faisait notamment dans le cadre du Programme de Réussite Éducative, en vigueur depuis 20 ans et très implanté sur le territoire, mais aussi plus largement autour des actions éducatives développées à différentes échelles pour soutenir les jeunes et leurs familles.

### 7.2.2.3. Historique de la Cité éducative et modalités de gouvernance

La volonté d'obtenir le label « Cité éducative », présentée comme un véritable choix politique, a été portée de manière très affirmée par la Ville et par le conseil municipal. La cité du Chêne n'ayant pas été retenue parmi les 80 cités labellisées au printemps 2019, elle a demandé à participer à une seconde phase de labellisation en septembre 2019, suite à laquelle la candidature a été retenue.

En raison de ce décalage de calendrier initial, la définition des grandes orientations de la Cité a dû se faire dans un délai resserré et par une équipe réduite de personnes côté Ville et Education Nationale. Les autres acteurs – et notamment les acteurs de terrain – n’ont pas pu être impliqués lors de cette étape. Les grands axes stratégiques de la Cité ont été choisis sur la base d’une étude diagnostic, réalisée par un bureau d’études plusieurs années auparavant, qui avait notamment servi à définir les axes du contrat de Ville. Il a été décidé d’aligner les objectifs de la Cité à ceux du contrat de Ville, pour ne pas « disperser » les moyens au regard des besoins importants sur le territoire.

La gouvernance de la Cité s’organise aujourd’hui autour d’une Troïka entre la Ville, l’Education Nationale et l’Etat. Pour autant, au sein du comité de pilotage, la Ville et - dans une moindre mesure - l’Education Nationale sont bien plus représentées que la Préfecture, dont un seul membre siège au sein du comité. La cheffe de projet opérationnelle de la Cité éducative travaille à la Ville ; elle est également la coordinatrice du PRE.

Le comité de pilotage constitue la seule instance de gouvernance de la Cité éducative. Organisé par la cheffe de projet opérationnelle, il se réunit toutes les deux semaines. Aucun groupe de travail thématique n’a été organisé en parallèle des comités de pilotage, par volonté des pilotes institutionnels de ne pas multiplier les instances de travail et de centraliser les discussions.

## 7.2.2.4. Principales caractéristiques des actions étudiées

### Action 1 : Espace parents à l’école

<b>Thématiques-clé</b>	<b>Renforcement du lien parents / école – information et orientation des parents</b>
<b>Porteur de l’action</b>	<b>Ecole primaire</b>
<b>Partenaires</b>	Certains acteurs associatifs locaux interviennent ponctuellement dans l’espace parents, pour y présenter leurs actions.
<b>Public cible</b>	Les parents d’élèves de l’école primaire, en particulier les plus « éloignés » de l’environnement scolaire.
<b>Modalités de déroulement &amp; contenu</b>	<p><b>Modalités:</b> L’espace parents est animé par quatre mères déléguées et une psychologue scolaire, qui y tiennent des permanences de deux demi-journées par semaine.</p> <p><b>Objectifs de l’action :</b> L’espace parents a vocation à constituer une « porte d’entrée » dans l’école pour les parents et à servir d’espace « ressource » leur permettant d’obtenir des conseils pratiques et du soutien autour de diverses problématiques familiales (gestion des écrans, troubles du sommeil, etc). Les mères peuvent faire le lien entre les parents et l’équipe éducative en cas de besoin.</p>
<b>Positionnement par rapport à l’existant</b>	Le projet d’espace parents était déjà en réflexion avant la Cité éducative, mais c’est la première fois qu’il se met en place sur le territoire. <b>Il est innovant à plusieurs titres</b> : l’action est coordonnée et conduite par des mères, qui mettent en œuvre des

	actions qu'elles choisissent indépendamment des professionnels. Elles jouent un rôle d'intermédiaire entre les parents éloignés de l'institution scolaire et l'école.
<b>Chiffres-clé</b>	4 mères animatrices bénévolement, 1 an et demi d'ancienneté de l'espace parents. Le nombre de parents fréquentant le lieu est inconnu.
<b>Budget</b>	<b>1 500 €</b>
<b>Points forts, réussites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un format innovant, qui n'existait pas au préalable dans les établissements scolaires du territoire</li> <li>• Un lieu ressource pour les parents qui veulent partager leurs problématiques familiales à d'autres parents</li> <li>• Un format favorisant la création de lien social entre les parents fréquentant l'espace</li> <li>• Pour les mères animatrices, une valorisation de leurs compétences et un sentiment accru d'utilité sociale</li> </ul>
<b>Difficultés, limites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une fréquentation de l'espace parents qui reste pour l'heure limitée</li> <li>• Une continuité de l'espace parents dépendante de l'arrivée de nouveaux parents volontaires pour l'animer</li> </ul>

## **Action 2 : Atelier de coopération parent-enfant autour des lego**

<b>Thématiques-clé</b>	<b>Coopération enfant / parent – relations familiales – construction pédagogique en lego</b>
<b>Porteur de l'action</b>	<b>Ville (équipe du programme de réussite éducative; services culturels)</b>
<b>Partenaires</b>	<p><b>Réalisation de l'action en lien étroit avec une association spécialisée dans les projets de construction de lego</b></p> <p><b>Partenaires orienteurs :</b> les personnels éducatifs, et notamment les enseignants, qui identifient les difficultés des enfants</p>
<b>Public cible</b>	Les familles présentes lors des ateliers sont déjà accompagnées dans le cadre du PRE, et ont été orientées vers l'action par ce biais. La plupart sont issues de milieux populaires, en situation de précarité, avec des enfants confrontés à des difficultés scolaires importantes.
<b>Modalités de déroulement &amp; contenu</b>	<p><b>Objectif de l'action :</b> Permettre à chaque enfant de créer une ville en lego fidèle à ses représentations et à ses envies, en présence de ses parents. Travailler à travers cette mise en situation sur la capacité d'écoute des parents et, plus généralement, favoriser la qualité des relations enfant-parent.</p> <p><b>L'action s'est déroulée entre avril et juin 2022 dans des locaux mis à disposition par la Ville.</b> Elle s'est traduite par une série d'ateliers hebdomadaires de deux heures, organisés à destination d'enfants et de leurs parents et centrés autour de la construction d'une ville en Lego.</p> <p><b>Contenu des séances :</b> Concrètement, des familles sont réunies dans un même lieu afin que les enfants construisent une « ville du futur » à partir de lego. Les projets</p>

	des enfants sont individuels, et leurs parents sont uniquement présents afin de leur servir de « supports », de les accompagner dans la mise en œuvre du projet sans les orienter ou être directifs.
<b>Positionnement par rapport à l'existant</b>	<b>Le contenu et le format de l'action (ateliers de coopération parent-enfant) ne sont pas nouveaux</b> , puisque des ateliers de ce type, autour de jeux de construction et de création, portés par la même association, étaient déjà en place dans le cadre du PRE. L'action s'inscrit dans la continuité d'un premier cycle d'ateliers organisé entre septembre et décembre 2021, déjà animé par les mêmes professionnels.
<b>Chiffres-clé</b>	<b>5 familles (et 12 personnes) participantes</b> : 5 mères et 7 enfants (6 garçons et 1 fille, âgés de 6 à 10 ans)
<b>Budget</b>	<b>Non transmis</b>
<b>Points forts, réussites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un format travaillant de façon fine sur les relations entre les parents et leurs enfants</li> <li>• Une action permettant la valorisation des compétences des enfants auprès de leurs parents, certaines étant situées en dehors du champ scolaire</li> <li>• Un format favorisant les échanges et l'interconnaissance entre les parents du territoire labellisé</li> </ul>
<b>Difficultés, limites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un faible volume de familles touchées</li> <li>• Une liberté de création des enfants contrastée dans l'ensemble (positionnement des parents et des professionnels, parfois assez directif)</li> </ul>

### 7.2.3. Portrait de la Cité éducative du Tilleul

#### 7.2.3.1. Eléments sociodémographiques

La Cité éducative du Tilleul s'étend sur deux quartiers prioritaires de la politique de la ville, situés au nord de la ville. Ce territoire cumule différents types de fragilités : le taux d'emploi est faible, en particulier celui des femmes et des jeunes. Le part des 16-25 ans non scolarisés et sans emploi dépasse les 30%, contre 29% en moyenne, et les moins de 26 ans représentent plus d'un cinquième des demandeurs d'emploi résidant en QPV (contre 15% en moyenne). La part de familles monoparentale est élevée, mais se situe dans la moyenne des Cités éducatives (30%). Le territoire a fait l'objet d'importantes opérations de réhabilitation ou de reconstruction ANRU, et est bien desservi par les transports (ligne de tramway vers le centre-ville). L'un des deux QPV est toutefois plus enclavé, et présente des fragilités plus marquées.

#### 7.2.3.2. Périmètre de la Cité éducative et acteurs en présence sur le territoire

Le territoire de la Cité éducative compte un peu plus de 10 000 habitants ; il regroupe 3 collèges (REP ou REP+) et une dizaine d'écoles. Le territoire de la Cité éducative est présenté comme riche en termes de

nombre et de types d'acteurs en présence, qu'il s'agisse d'équipements publics ou d'acteurs associatifs – il compte en effet trois centres sociaux, un centre médico-social et de nombreuses associations. Pour autant, le contexte partenarial est perçu comme peu favorable, en particulier entre les acteurs « de terrain », qui n'ont que peu l'habitude de travailler ensemble.

Concernant les acteurs institutionnels, un partenariat historique est en revanche décrit, notamment entre l'Education nationale et la Ville. Ce partenariat s'est développé dans le cadre de la politique de la ville, du Programme de réussite éducative et du Projet Educatif Territorial (PEDT). La Ville semble par ailleurs avoir développé une politique volontariste en termes d'accompagnement des familles en difficulté (coordination sociale de proximité, ...).

### 7.2.3.3. Historique de la Cité éducative et modalités de gouvernance

Le nord du territoire du Tilleul a été pressenti par l'ANCT pour être labellisé Cité éducative et les acteurs institutionnels ont été fortement incités à candidater dans ce cadre. Le dossier de candidature semble avoir été porté en particulier par la Ville, qui s'est chargée d'en rédiger le contenu suite à différentes réunions entre acteurs institutionnels, et des quelques temps de concertation plus large. Si l'Education nationale était partie prenante de ces temps d'échange, le changement de principal dans le collège chef de file n'a pas permis son implication aux prémices de la Cité.

Aujourd'hui, le nombre d'acteurs institutionnels impliqués dans la Cité éducative est relativement restreint. En dehors de la Troïka, seuls deux autres acteurs institutionnels sont associés à la Charte (GIP Politique de la Ville de la communauté urbaine en charge du contrat de ville et CAF). En termes de gouvernance, la Cité éducative s'organise autour de 3 types d'instances : un comité de pilotage annuel, une instance technique regroupant les 5 institutions, et 8 groupes de travail thématiques, associant acteurs institutionnels et acteurs « de terrain ».

Depuis peu, une coordination opérationnelle à deux têtes s'est mise en place : si le poste de coordination opérationnelle de la Cité avait été initialement confié à l'Education nationale, un coordonnateur côté Ville vient également d'être désigné compte tenu du caractère chronophage de la mission et du grand nombre d'actions portées par la Ville. Par ailleurs, un agent de la Ville, directeur d'un centre social municipal, vient d'être nommé référent (sur 0,2 ETP) sur la question de l'association et de la participation des habitants dans le cadre des Cités éducatives.

### 7.2.3.4. Principales caractéristiques des actions étudiées

#### **Action 1 : Consultations à domicile d'une infirmière puéricultrice – 1000 premiers jours de l'enfant**

<b>Thématiques-clé</b>	<b>Prévention – petite enfance – soutien à la parentalité</b>
<b>Porteur de l'action</b>	<b>Association</b> (création récente, 3 salariées, infirmières puéricultrices pour 1,8 ETP sur l'action)



<b>Partenaires</b>	<p><b>Lien étroit avec la Ville</b> (financement, liens avec équipes du PRE)</p> <p><b>Partenaires orienteurs</b> : équipe du PRE ; professionnels de santé en institution et en libéral ; écoles maternelles</p>
<b>Public cible</b>	<p><b>Parents ou futurs parents</b> (souvent des mères isolées) habitant sur le territoire de la Cité, en "demande d'aide pour accompagner au mieux leur bébé"</p>
<b>Modalités de déroulement &amp; contenu</b>	<p><b>Les objectifs de l'action</b> : contribuer à l'éveil des tout petits pour favoriser leur épanouissement et leur réussite et prévenir les difficultés précoces (langage, troubles du développement, etc.) ; concourir à la prévention des inégalités précoces ; favoriser l'épanouissement des jeunes parents en valorisant leurs compétences</p> <p><b>L'action se déroule à domicile</b> : les infirmières se rendent chez les familles, à raison d'1h par semaine, pendant plusieurs mois (au moins 6).</p> <p><b>Contenu des séances</b> : Un programme d'activités sert de base aux échanges avec les parents et les enfants (éveil musical, éveil langagier, création de jouet, d'album photos...). Autour des activités, des échanges ont lieu pour faire le point sur la vie conjugale, les difficultés éducatives et les difficultés de santé et de développement de l'enfant. Des recommandations et des conseils pragmatiques sont délivrés concernant l'ensemble des thématiques de la vie d'un tout petit (alimentation, sommeil, écrans, rythme, besoins du bébé, ...). Des orientations sont également faites vers les partenaires du territoire (EAJE, CMPP, pédiatres, orthophonistes...).</p>
<b>Positionnement par rapport à l'existant</b>	<p><b>Cette action est complètement nouvelle sur le territoire</b> : l'association qui la porte n'y intervenait auparavant ; la thématique d'intervention comme son format (consultation à domicile) sont inédits. L'accompagnement est individuel (séances d'1h à domicile), à rythme soutenu (passage hebdomadaire) et sur une durée significative.</p>
<b>Chiffres-clé</b>	<p><b>62 familles touchées</b> (bilan intermédiaire pour l'année 2022-2023)</p>
<b>Budget</b>	<p><b>50 000 €</b></p>
<b>Points forts, réussites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une thématique et un format innovant, une offre qui n'existait pas préalablement sur le territoire</li> <li>• Un accompagnement soutenu et dans la durée</li> <li>• Une prise en charge précoce, pour des familles qui pouvaient être jusque-là « invisibles » pour les institutions (avant l'entrée à l'école maternelle)</li> <li>• Un relais vers le droit commun : des orientations régulières vers les partenaires du territoire pouvant prolonger ou compléter l'accompagnement ou la prise en charge.</li> <li>• Une adhésion importante des parents, des difficultés à faire face à la demande (« gel » des nouvelles familles entrantes au bout de quelques mois).</li> </ul>
<b>Difficultés, limites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un manque de visibilité de l'action par les partenaires, en dehors de l'équipe PRE qui oriente la plupart des parents (48 orientations sur les 62 familles recensées)</li> </ul>

## **Action 2 : Ateliers sur le thème de l'alimentation à destination des parents**

<b>Thématiques-clé</b>	<b>Alimentation – prévention - santé – soutien à la parentalité</b>
<b>Porteur de l'action</b>	<b>Deux diététiciennes employées par la Ville (équipe PRE)</b>
<b>Partenaires</b>	<b>Partenaires orienteurs</b> : professionnels du PRE, écoles
<b>Public cible</b>	Parents habitant sur le territoire de la Cité. La plupart des parents assistant aux ateliers sont des mères déjà suivies dans le cadre du PRE et ayant été orientées par ce biais.
<b>Modalités de déroulement &amp; contenu</b>	<p><b>Les objectifs de l'action</b> : le partage de conseils pratiques autour de l'alimentation saine et équilibrée, l'échange d'expériences entre parents, la création d'un espace de parole horizontal autour des pratiques alimentaires au sein de la famille.</p> <p><b>Contenu de l'action</b> : les deux diététiciennes animent un cycle de sept ateliers, chacun portant sur une thématique en lien avec l'alimentation (comment choisir ses menus, déterminer la taille des portions, prévoir une alimentation équilibrée, etc.). Les ateliers prennent la forme d'exercices et d'échanges autour des problématiques rencontrées au sein de la famille. Les professionnelles mobilisent une approche fondée sur l'horizontalité et la valorisation des compétences parentales, en laissant une large place aux discussions et au partage d'expérience.</p>
<b>Positionnement par rapport à l'existant</b>	La thématique est préexistante, car déjà investie dans le cadre du PRE, sous forme de consultations individuelles. En revanche, le format est nouveau : c'est la première fois que les diététiciennes peuvent mettre en place des ateliers collectifs à destination des parents.
<b>Chiffres-clé</b>	<b>5 à 6 mères présentes à chacun des ateliers, en moyenne.</b> La plupart assistent à tout le cycle.
<b>Budget</b>	Information non communiquée
<b>Points forts, réussites</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Un format permettant l'expérimentation de nouvelles approches fondées sur l'horizontalité, le partage d'expériences et le non-jugement (posture moins « descendante » qu'en consultation individuelle)</li><li>• Une adhésion importante des mères, qui reviennent à l'ensemble des ateliers du cycle pour la plupart</li><li>• Une entrée vers d'autres accompagnements : une orientation de certaines mères vers d'autres structures ou associations sur le territoire</li></ul>
<b>Difficultés, limites</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Un public de parents accompagnés déjà repérés et accompagnés dans le cadre du PRE</li><li>• Un manque de visibilité de l'action à l'extérieur du PRE, notamment auprès d'autres partenaires sur le territoire</li></ul>

### **Action 3 : Groupe consultatif d'habitants**

<b>Thématiques-clé</b>	<b>Participation citoyenne – consultation des habitants – implication dans la gouvernance de la Cité</b>
<b>Porteur de l'action</b>	<b>Centre social municipal</b>
<b>Partenaires</b>	<b>Partenaires orienteurs</b> : Si les parents composant le groupe d'habitants étaient connus du centre social pour la plupart, certains ont été orientés par les collègues du territoire (parents élus)
<b>Public cible</b>	<b>Public cible</b> : parents habitant sur le territoire de la Cité. <b>Composition du groupe d'habitants</b> : Le groupe d'habitants se compose d'une dizaine de mères volontaires habitant le quartier, fréquentant le centre social de longue date et ayant leurs enfants scolarisés dans les établissements scolaires du territoire. La plupart occupent un emploi d'employée ou une profession intermédiaire, à temps plein ou à temps partiel, et certaines sont inactives. Elles sont très impliquées dans la scolarité de leurs enfants et dans la vie du quartier. La majeure partie des mères se connaissaient avant de rejoindre le groupe d'habitants, que ce soit par l'intermédiaire du centre social ou des établissements scolaires de leurs enfants, dans lesquels certaines sont élues déléguées.
<b>Modalités de déroulement &amp; contenu</b>	<b>Objectifs</b> : Le groupe d'habitants a été constitué par le centre social sur demande des pilotes institutionnels, dans le but de créer une instance de participation des habitants dans la Cité éducative. Il poursuit plusieurs objectifs : associer les habitants aux temps de gouvernance de la Cité, en les faisant participer à certains temps d'instances institutionnelles, les impliquer dans la sélection des actions portées et, le cas échéant (à terme), les accompagner dans le montage et la mise en œuvre d'une action. L'organisation d'un temps de consultation du groupe quant à la programmation des actions 2023-2024 de la Cité éducative répondait à ce troisième objectif et a pu être observé. <b>Déroulement du temps de travail observé</b> : organisé au sein du centre social, il a réuni sept mères faisant partie du groupe d'habitants, les deux cheffes de projet opérationnelles de la Cité, le délégué du préfet et le directeur du centre social. Durant les deux heures du temps de travail, les cheffes de projet opérationnelles ont présenté aux mères une trentaine d'actions proposées par des porteurs ayant répondu à l'appel à projet pour la programmation 2023-2024. L'objectif était de recueillir l'avis des mères sur chacune de ces actions pour qu'il soit ensuite pris en compte par les pilotes dans la sélection des projets. L'expression de ces avis s'est faite sous forme d'un vote au moyen de pancartes individuelles dotées de smileys permettant d'afficher le niveau d'adhésion à l'action. Chaque vote était suivi de discussions durant lesquelles les mères pouvaient expliquer leur avis (pertinence de la thématique, du mode de mise en œuvre ou encore du contenu de chaque action). Une partie des actions présentées ayant déjà été mises en place durant l'année dans les établissements scolaires du quartier, l'avis des mères se fondait parfois sur ce qu'elles avaient pu en observer par le biais de leurs enfants, ou en échangeant avec d'autres parents d'élèves. Les votes et les avis exprimés ont été collectés par les deux cheffes de projet, dans le but d'être pris en compte lors de la décision finale.

<b>Positionnement par rapport à l'existant</b>	Le format est inédit au sein de la Cité éducative, mais préexistait dans le cadre du centre social, qui avait mis en place une instance d'habitants impliquée dans le fonctionnement du centre social quelques années auparavant.
<b>Chiffres-clé</b>	Le groupe d'habitants est composé de douze mères.
<b>Budget</b>	Pas de budget attribué. En revanche, le directeur du centre social, chargé de la mission « participation des habitants » dans le cadre de la Cité, voit une partie de son temps de travail fléché sur cette mission (0,2 ETP dédié).
<b>Points forts, réussites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des modalités d'implication pensées pour s'adapter au niveau de connaissance et à l'expertise de terrain des habitants</li> <li>• Une prise en compte de l'avis des habitantes dans la sélection des actions programmées dans le cadre de la Cité éducative</li> <li>• Un sentiment d'utilité chez les mères participantes</li> <li>• La création d'un lien social renforcé entre les participantes</li> <li>• Une parole « profane » valorisée et qui peut venir bousculer certaines représentations des acteurs institutionnels ?</li> </ul>
<b>Difficultés, limites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une participation directe des habitants à la gouvernance qui reste limitée : les mères ont participé à deux comités de pilotage, mais ont peu pris la parole et estiment avoir été trop peu préparées à ces réunions.</li> <li>• Un rôle avant tout consultatif (prise en compte non garantie lors des instances décisionnelles)</li> <li>• Des difficultés à impliquer des parents peu coutumiers des structures du territoire : les mères composant le groupe d'habitants sont « proches » des structures, que ce soit le centre social ou les établissements scolaires ; investies et en contact avec les professionnels, elles disposent déjà de ressources et d'espaces pour se faire entendre et exprimer leur avis.</li> </ul>

## 7.2.4. Portrait de la Cité éducative de l'Aulne

### 7.2.4.1. Éléments sociodémographiques

Le territoire de la Cité éducative de l'Aulne s'étend sur un quartier prioritaire. Il est géographiquement cloisonné vis-à-vis des autres quartiers et est marqué par plusieurs fragilités socio-économiques. Il apparaît défavorisé par rapport aux autres quartiers de la ville, mais sa situation est beaucoup moins défavorable qu'en moyenne dans les Cités éducatives. Le taux d'emploi est en effet beaucoup plus élevé que dans les autres Cités, en particulier celui des femmes – qui dépasse les 50% – et des jeunes. La part de familles monoparentales sur le territoire apparaît en revanche particulièrement élevée, dépassant de près de 10 points la moyenne de l'ensemble des Cités. Le territoire compte près d'un cinquième de personnes étrangères au sein de sa population, soit moins que la moyenne (25%).

### 7.2.4.2. Périmètre de la Cité éducative et acteurs en présence sur le territoire

La Cité éducative de l’Aulne regroupe plus de 20 écoles et 2 collèges. Aucun lycée n’est inclus dans son périmètre. La Cité éducative vient s’ajouter à d’autres labels et dispositifs éducatifs préexistants sur le territoire. Notamment, les dispositifs REP et REP+ concernent une grande partie des établissements du quartier. Le Projet Educatif de Territoire (PEDT) est également présenté par les acteurs côté Ville comme un dispositif structurant à l’échelle du territoire.

Ces différents dispositifs auraient mis au jour, avant la Cité éducative, l’importance de la place des familles dans les coopérations éducatives, et plus largement sur le territoire. Des objectifs en faveur des parents avaient notamment été formulés dans le cadre du PEDT. En outre, la Direction Famille et Petite Enfance de la Ville proposait déjà des actions de repérage et de suivi des parents, actions présentées comme faisant partie intégrante de l’action éducative de la ville (balades de quartier, découverte des structures du territoire, etc.). À ce titre, la Cité éducative est pensée dans une certaine continuité avec la politique de la ville. Dans ce contexte, la Ville – en particulier la chargée de développement local - entretient des relations partenariales étroites et de longue date avec le réseau associatif du quartier, et notamment avec des associations travaillant directement auprès des familles.

### **7.2.4.3. Historique de la Cité éducative et modalités de gouvernance**

La candidature à la labellisation « Cité éducative » a été au départ portée par la Préfecture. Cette dernière a effectué un travail d’information et de sensibilisation auprès des acteurs du territoire quant à l’existence du label et l’intérêt d’en faire la demande au regard des problématiques présentes dans le quartier.

Une Troïka entre l’Education Nationale, la Ville et la Préfecture s’est rapidement mise en place, mais un départ non remplacé côté Préfecture a entraîné son retrait de la Cité éducative pendant toute la première année. La définition des axes stratégiques a donc été laissée, dans un premier temps, aux mains de l’Education Nationale et de la Ville, et s’est faite en fonction des priorités identifiées au sein des deux institutions. La Préfecture, revenue a posteriori au sein du comité de pilotage, a elle-même remis à l’ordre du jour des problématiques jusqu’alors laissées de côté au sein de la Cité, au premier rang desquelles la question de la place des parents, qui a été érigée comme une priorité. Un acteur associatif a été nommé la première année pour s’occuper de cette question, et notamment pour faire le lien avec les parents sur le territoire. Son rôle a ensuite été revu à la baisse, au profit d’autres partenaires locaux.

Aujourd’hui, la gouvernance s’organise autour d’un comité de pilotage restreint à la Troïka, au sein duquel l’Education Nationale représente à elle seule la moitié des membres. Des groupes de travail ont été mis en place, un pour chacun des axes d’action de la cité éducative. Ainsi, les décisions quant aux actions à programmer en priorité se prennent désormais de façon moins ouverte et plus verticale qu’au début du projet Cité. Une cheffe de projet opérationnelle, anciennement coordinatrice REP, a été nommée côté Education Nationale. Cette dernière a quitté son poste et été récemment remplacée.

### **7.2.4.4. Principales caractéristiques des actions étudiées**

#### **Action 1 : Café des parents sur la gestion des émotions des enfants**

Thématiques-clé

**Soutien à la parentalité – relations parent / enfant – émotions des enfants – échanges entre parents**

agencephare

<b>Porteur de l'action</b>	<b>Association</b> (éducation populaire, très implantée localement)
<b>Partenaires</b>	<b>Lien étroit avec l'Education Nationale</b> <b>Partenaires orienteurs</b> : écoles maternelles
<b>Public-cible</b>	Parents d'élèves (essentiellement des mères seules) scolarisés dans l'école élémentaire
<b>Modalités de déroulement &amp; contenu</b>	<p><b>Objectif de l'action</b> : Aider les parents d'élèves à mieux comprendre et gérer les émotions ressenties et exprimées par leurs enfants. Accompagner et outiller les parents pour accroître leurs connaissances et compétences sur le sujet.</p> <p><b>L'action s'est déroulée au sein de l'établissement scolaire</b> : le café des parents a eu lieu dans le préau de l'école sur un créneau d'une heure.</p> <p><b>Contenu de l'action</b> : une séance unique composée en 3 temps :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Présentation (orale et en continu) de la professionnelle sur le sujet des émotions des enfants et de leur appréhension par les parents ;</li> <li>2) Présentations vidéo portant sur plusieurs aspects de la parentalité et de la gestion des émotions des enfants ;</li> <li>3) Questions / réponses entre la professionnelle et les parents, échanges et partage d'expériences entre parents.</li> </ol>
<b>Positionnement par rapport à l'existant</b>	<p><b>La thématique de l'action est nouvelle</b> : les compétences psychosociales et, plus précisément, la gestion des émotions des enfants sont des sujets qui ont émergé dans le cadre de la Cité.</p> <p><b>En revanche, le format de l'action est plus classique</b> car il s'inscrit dans le prolongement de projets déjà existants dans les écoles (cafés des parents).</p>
<b>Chiffres-clé</b>	<b>7 parents participants</b> : 7 mères présentes lors de l'action, certaines étant allophones et la plupart issues de milieu populaire
<b>Budget</b>	<b>Non transmis</b>
<b>Points forts, réussites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un format valorisant le vécu des parents</li> <li>• Un format proposant à la fois l'apport d'éléments théoriques et de réponses concrètes, de conseils pratiques très rapidement applicables auprès des enfants</li> <li>• Une action parvenant à atteindre des parents moins à l'aise avec les normes et codes scolaires</li> </ul>
<b>Difficultés, limites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un faible volume de parents touchés</li> <li>• Une approche plus ou moins horizontale</li> </ul>

## 7.2.5. Portrait de la Cité éducative du Pin

### 7.2.5.1. Eléments sociodémographiques

La Cité éducative du Pin regroupe deux quartiers prioritaires de la politique de la ville situés sur des territoires communaux distincts, comptant près de 10 000 habitants. Le territoire est marqué par des difficultés socioéconomiques importantes. Certaines problématiques s’y avèrent particulièrement saillantes : la part des 16-25 ans sans emploi et non scolarisés y est plus élevée qu’en moyenne, le taux d’activité des femmes est d’environ 10 points inférieur à la moyenne nationale. Des différences sont néanmoins à noter entre les deux quartiers prioritaires : le premier présente des indicateurs plus dégradés que le second, où l’habitat est un peu plus diversifié (logements sociaux et habitat plus résidentiel). Par ailleurs, une vaste opération de renouvellement urbain (ANRU2) est en cours au sein du premier, ce qui se traduit par de nombreux relogements et des mouvements importants de population.

Sur le plan de la scolarité, différents indicateurs font état d’une situation plus dégradée qu’en moyenne dans les Cités éducatives. Le taux de réussite au brevet est en-deçà de la moyenne (moins de 80% contre 83%), le taux d’orientation en seconde générale est de 10 points inférieur à la moyenne des Cités (avec un taux massif d’orientation en seconde professionnelle). De manière générale, l’indice de position sociale des élèves est plus bas : il ne dépasse pas 70 (contre 76 en moyenne dans les Cités).

### **7.2.5.2. Périmètre de la Cité éducative et acteurs en présence sur le territoire**

Le territoire de la Cité englobe 2 collèges, correspondant à 2 réseaux REP+ et environ 15 écoles. Le collège chef de file de la Cité est situé à l’extérieur du quartier : il a été reconstruit à neuf et déplacé en dehors du territoire, dans le cadre d’une réorganisation spatiale de l’offre scolaire portée par le Conseil départemental. Le territoire du Pin est globalement présenté comme bien doté en équipements et services, et comme bénéficiant d’une forte densité associative. Cette présence importante d’acteurs institutionnels et associatifs, d’équipements et de services est surtout marquée dans l’un des deux quartiers qui, compte tenu d’indicateurs sociaux particulièrement dégradés, a toujours été concerné par les dispositifs financés par la politique de la ville. A l’inverse, le deuxième quartier est présenté comme un territoire caractérisé par une dynamique moindre, les acteurs en présence étant moins nombreux et les financements plus modestes.

Ce contexte géographique singulier, caractérisé par deux QPV se situant à l’intersection de plusieurs communes, et la concentration de difficultés socioéconomiques majeures en leur sein, explique selon les acteurs que des relations partenariales étroites se soient construites sur le territoire. La coopération interinstitutionnelle, entre les différentes communes (dans le cadre de la politique de la ville) mais également entre chaque commune et l’Education nationale (au travers des réunions bilatérales dans le cadre des PRE, notamment) a toujours prévalu. De la même manière, des relations étroites et fluides s’observent entre institutions et associations. Dans ce contexte de juxtaposition de plusieurs cadres de coopération, la labellisation du territoire comme Cité éducative peut être perçue par certains acteurs comme redondante avec les dispositifs préexistants, sa plus-value n’étant pas toujours clairement identifiée.

### **7.2.5.3. Historique de la Cité éducative et modalités de gouvernance**

L’Education nationale semble avoir joué un rôle de premier plan dans la labellisation Cité éducative, et ce dès le dépôt du dossier de candidature. Du côté des communes, si le projet de labellisation a initialement

généralisé davantage de réserves, l'opportunité liée aux financements associés aux Cités éducatives et à la possibilité de financer de nouveaux dispositifs sur le territoire ont fortement joué dans leur adhésion. Compte tenu du contexte partenarial dense sur le territoire, la gouvernance retenue pour la Cité éducative s'est affirmée dès les prémises comme pluri-partenariale. Huit acteurs institutionnels distincts sont ainsi signataires de la Charte instituant la Cité : au-delà des communes impliquées, de la Préfecture et de l'Éducation nationale, qui forment une « troïka » singulière, d'autres institutions sont également présentes (le Conseil départemental, la Caf, la Métropole).

Cette gouvernance élargie se traduit, en pratique, par un système de pilotage relativement complexe, organisé autour de 4 types d'instances : le comité de pilotage qui regroupe tous les signataires à un niveau politique ; un comité de suivi, composé à la fois d'élus et de techniciens pour arbitrer certains choix de l'équipe projet ; l'équipe projet, instance technique se réunissant mensuellement (plus de 15 participants la composent) et, enfin, des groupes de travail thématiques. La multiplicité des acteurs impliqués dans la gouvernance, les différences de moyens et de couleurs politiques des communes, les logiques parfois divergentes avec l'Éducation nationale en font une Cité particulièrement « politique ». Certains acteurs considèrent ainsi que les instances ne sont pas assez techniques, ce qui tend à freiner la mise en œuvre opérationnelle des projets.

Dans ce contexte, il a rapidement été décidé par les acteurs impliqués de ne pas rattacher la coordination opérationnelle de la Cité à une institution en particulier, mais de créer un poste à temps plein, co-financé par les différentes institutions, et impliquant un recrutement ad hoc.

## 7.2.5.4. Principales caractéristiques des actions étudiées

### **Action 1 : Projet numérique – équipement des collégiens et formation des parents**

<b>Thématiques-clé</b>	<b>Équipement / dotation d'ordinateurs - Formation aux usages numériques – Lutte contre la fracture numérique – Renforcement du lien parents-école</b>
<b>Porteur de l'action</b>	Education Nationale (collège chef de file)
<b>Partenaires</b>	<b>Partenaires en charge des formations numériques à destination des parents</b> : associations du territoire, centre social, CIDFF
<b>Public cible</b>	La remise des ordinateurs concerne l'ensemble des parents d'élèves de 6 <sup>ème</sup> des 2 collèges de la Cité éducative. Les formations numériques sont accessibles à l'ensemble des parents d'élèves de la Cité, sur demande.
<b>Modalités de déroulement &amp; contenu</b>	<p><b>Objectifs de l'action</b> : doter les élèves et leurs parents d'ordinateurs portables pour lutter contre la fracture numérique, former les parents qui en ont besoin à l'usage de l'ordinateur, que ce soit pour le suivi de la scolarité de leur(s) enfant(s) (utilisation de l'ENT, par exemple) ou pour effectuer d'autres démarches en ligne (accès aux droits, etc).</p> <p><b>Contenu de l'action</b> : le projet numérique se décline sur deux axes. Il prévoit d'abord la remise d'ordinateurs portables aux collégiens scolarisés au sein de la Cité éducative ; elle s'effectue sous la forme d'un parcours organisé au sein des deux collèges, permettant aux élèves accompagnés de leurs parents de rencontrer différents acteurs du territoire (police nationale, Délégation Régionale au Numérique</p>



	Educatif, conseillers numérique issus de plusieurs structures associatives – centre social, association de médiation numérique...). Le deuxième axe de l'action consiste en l'organisation de formations à l'usage du numérique à destination des parents volontaires, dispensées par les conseillers numériques présents lors des journées de remise des ordinateurs. Selon les structures, les formations peuvent être individuelles ou sous forme d'ateliers collectifs, et portent en priorité sur l'usage des outils numériques scolaires.
<b>Positionnement par rapport à l'existant</b>	L'action de remise des ordinateurs aux familles est inédite sur le territoire. Les formations numériques, elles, étaient déjà proposées dans le cadre de chacune des structures participant à l'action. Le projet numérique permet à ces structures d'élargir leur public aux parents d'élèves des deux collèges concernés.
<b>Chiffres-clé</b>	Environ 350 familles équipées (270 familles équipées en 2021, 90 en 2022)
<b>Budget</b>	100 000 € en 2021 et 35 000 € en 2022.
<b>Points forts, réussites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amélioration de l'équipement numérique des familles</li> <li>• Meilleure identification par les parents des structures ressources autour du numérique sur le territoire</li> <li>• Renforcement de l'interconnaissance entre conseillers numériques sur le territoire</li> </ul>
<b>Difficultés, limites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés dans l'organisation des formations : lors de la première année de mise en place, peu de parents en ont bénéficié.</li> </ul>

## Action 2 : Cité éducative des tout-petits

<b>Thématiques-clé</b>	<b>Petite enfance - soutien à la parentalité – orientation et information des parents – travail autour du rapport à l'école</b>
<b>Porteur de l'action</b>	Coordinatrices de la Cité éducative des tout-petits (2 recrutements <i>ad hoc</i> ), rattachées à la Ville
<b>Partenaires</b>	Education Nationale (écoles maternelles du territoire), PMI, centre social
<b>Public cible</b>	Tous les parents d'enfants de moins de trois ans et futurs parents
<b>Modalités de déroulement &amp; contenu</b>	<p>La Cité éducative des tout-petits repose sur l'action de deux éducatrices de jeunes enfants (EJE), dont les postes sont financés presque exclusivement par la Cité éducative. Elles ont mis en place une pluralité d'actions à destination des 0-6 ans et de leurs parents sur le territoire, dont cinq principales :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Les permanences Petite Enfance</b> : permanence hebdomadaire d'une demi-journée dans quatre lieux du territoire (écoles maternelles, mairie de quartier) visant à délivrer aux parents une information sur l'ensemble des services existants sur le territoire concernant la petite enfance et le soutien à la parentalité, de délivrer des réponses à des questionnements et de distribuer des « sacs de naissance » (dans le cadre du programme des 1000 premiers jours).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Un lieu d'accueil enfants-parents itinérant</b> : animé par les deux EJE, une animatrice de RAM et deux vacataires extérieures, il constitue un lieu d'échanges et de discussions entre parents qui vise également à renforcer le lien entre parents et enfants. Le LAEP est ouvert plusieurs demi-journées par semaine, dans différents lieux du territoire.</li> <li>• <b>Les actions passerelles à la rentrée à l'école maternelle</b> : les EJE se rendent dans les classes lors de la semaine de rentrée afin d'appuyer les enseignantes dans ce temps de séparation entre parents et enfants. Elles accompagnent également les parents qui ressentent des appréhensions à laisser leur(s) enfant(s).</li> <li>• <b>Les formations communes entre ATSEM et enseignantes</b> : organisées entre toutes les écoles maternelles du territoire, ces formations ont pour but de permettre un dialogue entre ATSEM et enseignantes autour des difficultés rencontrées dans leur pratique et d'initier une réflexion commune autour de leurs différentes missions.</li> <li>• <b>Le forum Petite Enfance</b> : organisé sur une journée, le forum visait à valoriser l'ensemble de l'offre existante à destination des 0-6 ans sur le territoire, par la présence de tous les acteurs mettant en œuvre des actions dans ce champ.</li> </ul>
<b>Positionnement par rapport à l'existant</b>	A l'exception du lieu d'accueil parents-enfants, les actions mises en place dans le cadre de la Cité éducative des tout-petits sont innovantes par leur format : permises par la création des deux postes d'EJE, elles n'avaient jamais été mises en place auparavant sur le territoire.
<b>Chiffres-clé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forum petite enfance : 100 à 150 personnes.</li> <li>• 44 sacs de naissance distribués (septembre 2022)</li> </ul>
<b>Budget</b>	150 000 € au total, dont 90 000 € de l'enveloppe Cité éducative (co-financements : ARS, conseil départemental, DREETS).
<b>Points forts, réussites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amélioration de la visibilité des ressources existantes sur le territoire pour les parents (structures et lieux d'accueil, accompagnements, etc.)</li> <li>• Amélioration de l'interconnaissance et du maillage entre les partenaires dans le champ de la petite enfance sur le territoire</li> <li>• Création de nouveaux espaces permettant l'échange entre parents et l'accompagnement à la parentalité</li> <li>• Amélioration de la couverture territoriale des actions ; ampleur territoriale du projet</li> </ul>
<b>Difficultés, limites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un manque de lisibilité de certaines actions par les parents</li> </ul>

### **Action 3 : Réseau interprètes**

<b>Thématiques-clé</b>	<b>Soutien aux parents allophones – renforcement du lien parents/écoles – suivi de la scolarité</b>
<b>Porteur de l'action</b>	Chef de projet opérationnel de la Cité éducative

<b>Partenaires</b>	Structures bénéficiant du réseau interprètes : établissements scolaires du territoire (en particulier collèges et écoles maternelles), centre social
<b>Public cible</b>	Parents d'élèves allophones et professionnels en cas de difficultés de communication
<b>Modalités de déroulement &amp; contenu</b>	<p><b>Objectifs de l'action :</b> lutter contre l'exclusion par la langue, faciliter la communication entre les parents allophones et les professionnels du territoire, en particulier au sein des établissements scolaires, améliorer leur compréhension des codes et normes scolaires.</p> <p><b>Format de l'action :</b> le réseau interprètes consiste en la mobilisation de parents bénévoles parlant plusieurs langues pour accompagner les parents allophones de la Cité éducative dans leurs rencontres avec des professionnels et traduire leurs échanges. La mise en lien entre les parents interprètes et les professionnels se fait par l'intermédiaire du chef de projet opérationnel, qui centralise la gestion des rendez-vous (recueil des besoins, contact des parents bénévoles, organisation de la mise en contact).</p>
<b>Positionnement par rapport à l'existant</b>	Le réseau interprètes constitue une nouvelle offre de service sur le territoire. La spécificité du format tient notamment au fait que les parents sont directement acteurs de l'action.
<b>Chiffres-clé</b>	16 parents bénévoles. Nombre de parents bénéficiaires non renseigné.
<b>Budget</b>	Pas de financement
<b>Points forts, réussites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitation de la communication entre les parents allophones et les professionnels qui mobilisent le réseau interprètes</li> <li>• Meilleure inclusion des familles allophones dans le cadre scolaire</li> <li>• Valorisation des compétences des parents bénévoles</li> </ul>
<b>Difficultés, limites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas de communication à grande échelle, une action qui reste « artisanale » et fonctionne à partir du bouche-à-oreilles.</li> <li>• Ampleur de l'action limitée : à ce stade, l'action est fondée sur les relations interpersonnelles entre le chef de projet opérationnel et les professionnels des établissements scolaires du territoire.</li> </ul>

agence**phare**