

# LES CITÉS ÉDUCATIVES VUES PAR LEURS ACTEURS DE TERRAIN

*TRANSFORMATIONS DES PRATIQUES  
PROFESSIONNELLES ET LUTTE CONTRE LES  
INÉGALITÉS SOCIO-ÉDUCATIVES*

RAPPORT FINAL DE RECHERCHE POUR  
L'INSTITUT NATIONAL DE LA JEUNESSE  
ET DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

**Rédaction : Marie-Charlotte  
ALLAM**

**Coordination : Héléna REVIL**

Mai 2024

---

### Remerciements

Je remercie en premier lieu les personnes qui m'ont accordé leur confiance et livré leurs témoignages précieux au cours de cette enquête dans trois Cités éducatives françaises. Cette recherche n'aurait pas pu aboutir sans eux ni sans le soutien de la mission expérimentation de l'INJEP – et en particulier de Tana Stromboni, Olivier Cosnefroy et Anne-Sophie Cousteaux – et celui de l'ODENORE et d'Hélène Revil.

Ce rapport s'inscrit dans une réflexion au long cours sur les politiques éducatives locales et les Cités éducatives qui a débuté en octobre 2021 à l'université de Perpignan Via Domitia auprès de Marie Chartier et de David Giband. Je les remercie chaleureusement tous les deux. De nombreuses rencontres sont venues nourrir les analyses livrées ici. Entre autres, un grand merci à Dominique Glasman, Véronique Laforest pour leurs relectures, et aux membres du CERE pour les échanges collectifs.

---

### Pour citer ce rapport

Allam Marie-Charlotte, « Les Cités éducatives vues par leurs acteurs de terrain. Transformations des pratiques professionnelles et luttes contre les inégalités socioéducatives », Grenoble, Laboratoire Pacte/ODENORE, août 2023.

---

### Référence de la convention

Convention de partenariat de recherche n° 2022-005 INJEP-UGA-CNRS

# Sommaire

**Introduction : Les professionnels à l'épreuve des partenariats éducatifs ..... 6**

**Partie 1. Cadrage théorique et méthodologique de la recherche ..... 9**

1. Un état des recherches : focus sur les obstacles au partenariat interprofessionnel en éducation ..... 9
2. Approche théorique : étudier les interactions professionnelles au "ras du sol" ..... 12
3. Méthodologie : une enquête qualitative auprès des acteurs des Cités éducatives ..... 15

**Partie 2. Une comparaison de configurations éducatives locales contrastées ..... 19**

1. Pontneuf : une Cité éducative étendue dans une ville confrontée à de fortes difficultés socioéconomiques ..... 19
2. Grandville : des partenariats éducatifs historiquement ancrés ..... 21
3. Basseterre : une petite Cité éducative de centre-ville ..... 23
4. Tableau comparatif des cas ..... 24
5. Quelques enseignements : une typologie évolutive ..... 30

**Partie 3. Concurrences autour des frontières professionnelles ..... 35**

1. Une asymétrie traditionnelle entre mondes scolaire et non scolaire ..... 35
2. Des cultures professionnelles en concurrence ..... 40

**Partie 4. Ajustements de la division du travail en situation ..... 49**

1. Un travail nécessaire de définition des frontières professionnelles ..... 49
2. À l'épreuve de la coopération : ajuster la division du travail éducatif en situation ..... 53

**Partie 5. Socialisations sur le long terme et « continuité éducative » ..... 60**

1. Se (re)positionner dans la communauté éducative locale : le partenariat comme outil de légitimation ..... 60
2. Acquérir des compétences valorisables au-delà des situations partenariales : le partenariat comme investissement ..... 61
3. Le risque de "l'usure professionnelle" ..... 64

**Conclusion. Configurations partenariales, transformations des professionnalités et "continuité éducative" ..... 66**

**Synthèse du rapport ..... 69**

1. Éléments de cadrage théorique et méthodologique : le partenariat, un référentiel d'action publique à interroger ..... 69
2. Des asymétries institutionnelles et des concurrences professionnelles difficiles à dépasser ..... 72
3. Négociations et ajustements en situation de la division du travail : une recherche de complémentarité ? ..... 74
4. Effets de la coopération interprofessionnelle à long terme : visibilité dans la communauté éducative, montée en compétences et risque d'usure professionnelle ..... 76
5. Conclusion : quelle part du programme dans les transformations micro, méso et macro ? ..... 77

**Bibliographie ..... 79**

## Table des encadrés

Tableau 1 : Récapitulatif des enquêtes .....	17
Tableau 2 : Récapitulatif des observations .....	17
Tableau 3 : Projets de la Cité éducative de Pontneuf.....	21
Tableau 4 : Projets de la Cité éducative de Grandville.....	22
Tableau 5 : Projets de la Cité éducative de Basseterre.....	24
Tableau 6 : Projets étudiés .....	29

## Table des sigles

AESH : Accompagnant.e des Élèves en Situation de Handicap

AS : Assistant.e Social.e

ATSEM : Agent.e Territorial.e Spécialisé.e des Écoles Maternelles

CE : Cité éducative

CPO : Chargé.e de Projet Opérationnel

DRE : Dispositif de Réussite éducative

EDD : Éducation au Développement Durable

EJE : Educateur.Ice de Jeunes Enfants

EN : Éducation Nationale

EPS : Éducation Physique et Sportive

IEN : Inspecteur d'Éducation Nationale

INJEP : Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation populaire

INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

QPV : Quartier Politique de la Ville

REP : Réseau d'Éducation Prioritaire

ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

## **Introduction : Les professionnels à l'épreuve des partenariats éducatifs**

Le jeudi 5 septembre 2019, le gouvernement dévoile une liste de 80 quartiers défavorisés labellisés « Cités éducatives ». Cette nouvelle mesure en direction des 0-25 ans vise à améliorer la réussite scolaire en renforçant l'articulation des actions dans et hors l'École. Elle s'accompagne d'une forte injonction au partenariat, relayée par les discours officiels, et appelle à la création d'« une grande alliance des acteurs dans les quartiers prioritaires de la Politique de la Ville : parents, services de l'État, des collectivités, associations, habitants »<sup>1</sup>.

Les chercheurs qui s'intéressent aux Cités éducatives les considèrent comme un objet difficile à identifier. Elles reposent sur un mode de pilotage transversal et s'ajoutent à des dispositifs déjà existants (Léna, 2019). En matière de gouvernance, les Cités éducatives nécessitent la coopération de différents échelons décisionnels et de plusieurs institutions (État déconcentré et collectivités locales, acteurs privés et associatifs). Elles sont pilotées par la « troïka » Éducation nationale/préfecture/collectivités territoriales. Au niveau de leur mise en œuvre, les Cités éducatives invitent à la collaboration d'acteurs issus de cultures variées (artistes, animateurs socioculturels, travailleurs sociaux, parents, et enseignants, coordonnateurs, REP, etc.).

Cette politique cherche à articuler les dispositifs de l'État et des collectivités en matière de lutte contre les inégalités sociales, éducatives ou économiques. Elle combine donc des ambitions scolaires (réussite, bien-être à l'École, continuité, etc.) avec des enjeux de Politique de la Ville (insertion, emploi, parentalité, prévention). Mais plus largement, elle participe à une redéfinition des objectifs, des instruments et des acteurs des politiques éducatives (Leproux, 2020 ; Robert, 2009 ; Rochex, 2011) et réagence les liens entre question éducative, question sociale et question territoriale (Ben Ayed, 2018). Ces imbrications, parfois peu lisibles, rendent difficile l'analyse des changements introduits par cette nouvelle « démarche » qui fait du partenariat et de l'alliance éducative une finalité centrale.

Depuis les années 1980, le partenariat s'est imposé comme un nouveau « référentiel » d'action publique (Muller, 2000) et comme une modalité de travail de plus en plus courante. Au-delà de la simple collaboration entre pairs (à l'instar du travail en équipe des enseignants), Fabrice Dhume décrit le partenariat comme « une méthode d'action coopérative interinstitutionnelle fondée sur un engagement libre, mutuel et contractuel d'acteurs différents, mais égaux, qui

---

<sup>1</sup> Site internet des Cités éducatives : <https://www.citeseducatives.fr/le-projet/les-cites-educatives-un-label-dexcellence>

constituent un acteur collectif dans la perspective d'un changement des modalités de l'action – faire autrement ou faire mieux – sur un objet commun » (Dhume, 2013). L'objectif des démarches partenariales est d'abord de résoudre certains problèmes publics sur la base d'une collaboration d'acteurs issus d'institutions différentes, mais tous concernés par les mêmes problématiques (délinquance, accès à la santé des jeunes, réinsertion sociale, etc.). Tous ces partenaires sont supposés égaux dans la relation, et libres de s'engager ou de se retirer. L'idéal partenarial remet donc en question le cloisonnement professionnel et les conflits, et élude les rapports de force dans les relations interinstitutionnelles. Mais parallèlement, en instaurant coordination et transversalité, cette démarche s'inscrit dans un mouvement de rationalisation et de modernisation de l'action publique en contexte de contraintes budgétaires fortes<sup>2</sup>.

Ce rapport de recherche étudie comment les Cités éducatives participent à la transformation des politiques et pratiques en éducation. Dans la continuité des évaluations coordonnées par l'INJEP (Stromboni et Urbano, 2022), il explore les liens entre l'appropriation des Cités éducatives par les acteurs de terrain, les évolutions de leurs pratiques professionnelles et les évolutions plus générales des politiques éducatives. Menée en collaboration avec le l'Observatoire du Non-Recours aux Droits et Services (ODENORE) de l'Université Grenoble-Alpes et l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation populaire, cette recherche a été réalisée entre mai 2022 et octobre 2024. L'enquête s'est déroulée entre octobre 2022 et mars 2023.

Le document présente d'abord le cadrage théorique et méthodologique de la recherche (Partie 1), et détaille le terrain d'enquête et les cas étudiés (Partie 2). À partir d'une méthodologie qualitative, il propose une typologie évolutive des partenariats qui prend en compte la dimension temporelle et les interactions entre acteurs. Les parties suivantes se concentrent sur un niveau plus microsociologique et s'attachent à analyser les relations de coopération entre les acteurs de terrain. Celles-ci mettent en tension les cultures professionnelles de chacun, et renforcent l'asymétrie traditionnelle entre acteurs scolaires et non scolaires (Partie 3). Ce faisant, ces situations inhabituelles de coopération suscitent des ajustements des rôles (Partie 4). Dès lors, ces ajustements font bouger la division du travail : en créant de nouveaux rôles ou en amenant les acteurs à sortir temporairement de leur juridiction. Sur le long terme, les démarches partenariales semblent produire des transformations dans les carrières et la socialisation des acteurs (Partie 5) : un repositionnement dans la communauté éducative locale, l'acquisition de compétences transversales ou spécialisées, mais aussi

---

<sup>2</sup> En effet, les partenariats accompagnent souvent les politiques de projet qui visent à allouer certaines ressources « qui viendraient compléter, pour des populations spécifiques, les programmes de "droit commun" déjà disponibles » (Morel, 2020).

l'exposition à un risque d'usure professionnelle. Ces transformations touchent les individus impliqués et forment le terreau d'une expérience partagée.

# **Partie 1. Cadrage théorique et méthodologique de la recherche**

La mise en œuvre concrète des partenariats éducatifs est un objet d'étude qui suscite l'intérêt grandissant des chercheurs, et ce pour plusieurs raisons. D'une part, la montée en puissance des approches partenariales dans les politiques publiques s'accompagne d'une injonction croissante à l'évaluation ; travail auquel les sciences sociales sont largement conviées. Mais les chercheurs-experts analysent habituellement les partenariats sous l'angle de leurs obstacles ou facteurs de réussite. En effet, l'objectif sous-jacent de décloisonnement institutionnel se heurte souvent à une réalité plus complexe. Ils adoptent dès lors une posture normative qui, bien qu'utile pour le décideur, ne soit pas celle que nous privilégierons ici. Comme le rappelle Stanislas Morel, « la fonction du chercheur en sciences sociales est de dénaturer ce qui paraît s'imposer de soi et de substituer à l'évidence de la nécessité du partenariat des données précises sur les manières dont il est pensé, mis en œuvre et évalué » (Morel, 2020). D'autre part, l'injonction partenariale révèle en creux les transformations du système éducatif, et plus largement des politiques sociales. Les travaux sur la managérialisation et sur la territorialisation décrivent la démarche partenariale comme l'un des principaux outils de réforme des pratiques et des institutions éducatives<sup>3</sup>. Elle participe en effet à l'institutionnalisation des interactions interprofessionnelles, c'est-à-dire à leur officialisation et à leur stabilisation (dans le temps, dans la forme, et dans les esprits).

## **1. Un état des recherches : focus sur les obstacles au partenariat interprofessionnel en éducation**

Alejandra Cardini souligne la déconnexion fréquente entre les discours officiels sur le partenariat et ses réalisations concrètes (Cardini, 2006, p. 398). Tout d'abord la collaboration est difficile à réaliser sur le terrain. En effet, même si les démarches partenariales sont articulées à l'idée de participation, en pratique, elles sont souvent l'instrument de politiques nationales descendantes. Et enfin, bien que les définitions théoriques insistent sur la dimension horizontale

---

<sup>3</sup> Voir à ce sujet la revue de littérature sur les politiques éducatives territoriales réalisée pour l'INJEP.

et sur la complémentarité des acteurs, en pratique, les coopérations se déploient sous des formes asymétriques, et suscitent parfois des situations conflictuelles.

Ainsi, la littérature française et internationale montre que les partenariats ne vont pas de soi, et met en évidence trois principaux types d'obstacles (Valli, Stefanski et Jacobson, 2016) :

- ◇ Les asymétries de pouvoirs : les relations de confiance sont parfois difficiles à nouer, notamment parce que des formes de domination structurent ces relations (a).
- ◇ Le langage et la culture professionnelle : la collaboration requiert de partager un langage et cadre commun d'entendement, notamment en ce qui concerne la définition du problème et des publics ciblés (b).
- ◇ Les ressources et les objectifs de chaque partenaire : les acteurs, issus d'institutions différentes, ne disposent pas nécessairement de ressources équivalentes (humaines, financières, temporelles) et n'ont pas tous les mêmes objectifs (c).

Prenant acte de ces constats, ce travail se concentre sur les changements induits par les partenariats dans les professions socioéducatives, qu'ils prennent la forme d'hybridation des pratiques<sup>4</sup>, de redéfinition de la division du travail éducatif, de socialisation sur le long terme, ou de transformations des manières de concevoir le métier. Notre position ici est d'observer leur mise en œuvre concrète, sans chercher à les définir à priori, afin de comprendre comment les agents se construisent un terrain commun pour coopérer.

#### *a) Des rapports de pouvoir asymétriques*

Tout d'abord, les travaux sur les dispositifs éducatifs territoriaux mettent en avant les jeux de pouvoir qui se tissent dans les coopérations interprofessionnelles (Jacquot, 2021 ; Pelhate, 2018 ; Sompayrac, 2020b). En effet, l'imaginaire a-conflictuel du partenariat occulte les relations asymétriques qui structurent ces interactions. Certains groupes portent le discours partenarial comme une évidence et tendent à le naturaliser. Mais ces individus ou groupes présentent des dispositions et des motivations qui les poussent à invoquer le partenariat – c'est parfois même une condition de leur survie (Morel et Pesle, 2020). Les associations et acteurs socioculturels sont plus enclins à adopter une posture valorisant la collaboration, dans la mesure où leur pérennité dépend de leur capacité à développer des liens avec l'Éducation nationale ou avec les pouvoirs publics (de la politique de la Ville par exemple) (Jacquot, 2021). Réciproquement, les enseignants sont souvent les grands absents de ces collaborations, leur

---

<sup>4</sup> Par hybridation, nous désignons le processus d'appropriation, par un acteur, de pratiques propres à un autre champ professionnel.

travail se circonscrivant traditionnellement à un espace-temps qui ne nécessite pas de collaborer avec d'autres institutions (Glasman, 1992). Néanmoins, cette dernière affirmation est nuancée par les évolutions récentes des politiques éducatives. Celles-ci enjoignent les enseignants à développer de plus en plus de projets en lien avec l'environnement socioculturel et économique de leur établissement et leur demandent de s'impliquer dans des dispositifs qui prennent en charge l'enfant dans et hors du temps scolaire (à l'instar du Dispositif de Réussite éducative par exemple).

Ensuite, la participation à ces collaborations peut être motivée par la recherche de subventions, par une quête de visibilité ou de légitimité, par la construction d'un réseau local... Cette activité est parfois perçue comme une « ressource » ou comme un « sale boulot », ce que montre Anouk Flamant à propos des enseignants (Flamant, 2020). En effet, certains groupes déploient des formes de résistance ou de contournement au partenariat (Sompayrac, 2020a). Étudier les coopérations professionnelles implique donc de restituer les rapports historiquement construits entre les institutions. Ceux de l'Éducation populaire et de l'Éducation nationale, par exemple, sont passés de l'opposition à la complémentarité, voire l'auxiliarat (Laforets, 2017). Mais on peut également penser au travail social ou à la prévention spécialisée.

*b) L'émergence difficile d'un cadre partagé : langage et cultures professionnelles divergents*

Par ailleurs, parce qu'elles rassemblent des acteurs variés, les relations partenariales nécessitent un travail de coordination et de mise en forme. En témoigne la multiplication des postes de coordination dans les services publics territoriaux. Les Cités éducatives n'en sont pas exemptes puisqu'elles s'appuient sur des chargés de projets opérationnels ou des chargés de mission ayant pour fonction de faire du lien entre les différents acteurs du pilotage, mais aussi entre le terrain et les décideurs. L'émergence récente de ces cadres intermédiaires de la fonction publique n'est pas propre à l'éducation et s'accompagne de plusieurs spécificités (Barrier, Pillon et Quéré, 2015). Les missions dont ils sont chargés sont souvent floues, du fait de la nouveauté du rôle et des dispositifs. De ce fait, le métier se construit en « situation » et reste largement tributaire des dispositions importées de la personne qui occupe le poste (Pesle, 2016). Si nous ne nous focalisons pas sur cette fonction, elle constitue un pan intéressant de l'analyse.

Au niveau de la mise en œuvre des partenariats, les acteurs de terrain sont tenus d'opérer un travail de cadrage et de définition des interactions. La coopération nécessite en effet la définition et l'imposition d'un cadre qui permet aux professionnels issus de cultures éloignées de se comprendre. Or, à ce niveau également, les principes et la réglementation des interactions restent bien souvent imprécis, que ce soit concernant leur fréquence ou leur forme. C'est ce que soulignent Julie Pelhate et Diane Rufin à propos des enseignants, pris dans

de multiples configurations partenariales – avec les parents et avec d'autres institutions (Pelhate et Rufin, 2018).

*c) Des ressources et objectifs en décalage : un idéal de décloisonnement en butte avec les frontières professionnelles*

Un dernier élément souligné par les recherches touche à la tension entre l'idéal de décloisonnement propre aux pratiques partenariales et l'existence de frontières juridictionnelles de chaque métier. Les travaux montrent que la mise en relation des différents acteurs de la communauté dans un objectif de coéducation peut déboucher, paradoxalement, sur une mise en concurrence et sur un renforcement de ces frontières. Ce constat vaut en particulier dans le cas des collaborations enseignants-animateurs dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité. Plusieurs monographies de terrain mettent en évidence une crainte, chez les enseignants, de voir empiéter d'autres acteurs sur leurs prérogatives pédagogiques (Jacquot, 2021). Dans ces cas-là, le partenariat se déploie difficilement et établit une division du travail qui légitime l'expertise des enseignants. En parallèle, certains intervenants extrascolaires, pour se légitimer et légitimer leur intervention dans le champ éducatif, s'approprient la norme scolaire et mettent en place des pratiques qui visent à la faire prévaloir (activités de soutien scolaire ou d'aide aux devoirs par exemple). Enfin, certains organismes proposent des formations pédagogiques aux personnels de l'Éducation nationale, et viennent, ce faisant, concurrencer le monopole de l'institution. Les mouvements autour des frontières professionnelles ne sont donc pas univoques et nécessitent des analyses plus approfondies.

Si l'idéal partenarial invoque le décloisonnement institutionnel, qu'en est-il de ses effets sur la définition et les frontières des professions éducatives ? En d'autres termes, partenariat et professionnalisation sont-ils deux processus antagonistes, l'un allant vers la mise en commun et l'autre construisant une clôture autour d'un domaine d'expertise et d'exclusivité ? Ou au contraire, vont-ils en se renforçant mutuellement, le partenariat permettant une réaffirmation du domaine d'action de chacune des institutions engagées ? Nous faisons l'hypothèse que des formes de complémentarité peuvent se construire dans certaines configurations comprenant des processus de co-construction ou de travail en commun.

## **2. Approche théorique : étudier les interactions professionnelles au "ras du sol"**

Pour saisir les interactions professionnelles, nous proposons une approche *bottom-up* qui porte le regard sur l'appropriation des instruments, des normes, et des injonctions officielles par les acteurs impliqués dans la mise en œuvre des Cités éducatives. Cette sociologie « par le bas »

souligne comment l'interprétation des politiques publiques est conditionnée par la position et les dispositions des individus dans l'espace social (Gourgues et Mazeaud, 2018 ; Revillard, 2016 ; Spire, 2016). Celle-ci s'intéresse en particulier aux *street-level bureaucrats* ou *frontline professionals*, c'est-à-dire aux agents qui sont directement au contact des publics (Dubois, 2008 ; Lipsky, 1980 ; Warin, 2002) : les enseignants et les personnels de l'éducation au sens large (personnel scolaires non enseignants et enseignants, personnels d'encadrement, surveillants, etc.), les secteurs associatifs et socioculturels (animateurs, encadrants sportifs, travailleurs sociaux, professionnels du médico-social).

Partant de cet ancrage, la sociologie des professions apporte ensuite des outils utiles à la compréhension des interactions et transformations professionnelles en éducation. Andrew Abbott propose d'observer l'activité « au ras du sol » afin de mettre en évidence des processus qui la transcendent. Il montre dans le cas de l'asile psychiatrique que les frontières professionnelles ne sont pas si figées qu'elles le semblent au premier abord (Abbott, 1988). Son approche « écologique » héritée de l'école de Chicago met « l'accent sur les interactions entre des communautés partageant un même territoire » (Jouvenet, 2022). Ces interactions suscitent des tensions puisque les mondes professionnels y sont définis comme des espaces structurés par les « luttes pour le contrôle de territoires (*jurisdictions* ou *settlements*) plus spécialisés » (*Idem*). La notion de « juridiction » chez Abbott désigne ici l'ensemble des tâches et des fonctions revendiquées (et donc réservées) par un groupe professionnel (Abbott, 1988). Ces luttes de territoire prennent place dans différents types d'arènes : l'arène légale, l'arène publique et l'arène du travail. C'est cette dernière qui nous intéresse ici, car « la répartition des tâches [y] est établie sur la base de négociations et de routines » (Dubois, 2021). Dans le cas de la communauté éducative – plus invoquée par les pouvoirs publics que réellement constituée – les groupes entrent en interaction pour travailler ensemble sur un même problème et auprès d'un même public, ce qui ne va pas sans crispation autour de la préservation des juridictions propres à chaque métier.

De plus, les projets Cités éducatives, parce qu'ils suscitent des formes de coopérations, suscitent des situations inhabituelles qui peuvent participer à une « socialisation professionnelle en situation ». La socialisation professionnelle consiste en l'appropriation d'activités spécifiques et l'intériorisation de rôles inscrits dans la division du travail ; elle a un caractère collectif et intersubjectif (Demazière, Morrissette et Zune, 2019). Elle se construit à travers la formation, mais aussi à travers des expériences qui ont un caractère socialisateur, c'est alors une « socialisation en situation » (*Idem*). Ces situations peuvent soit concerner des activités informelles, soit des activités collectives où les rôles sont distribués, soit des épreuves pratiques dans lesquelles les acteurs font face à des situations indéterminées. Les formes de collaboration au cœur de la démarche partenariale se placent à l'intersection de ces trois types d'activités, en fonction de leur cadrage et de leur degré de formalisation. Elles mettent en tension la socialisation

professionnelle initiale et incorporée des acteurs avec de nouvelles façons de faire ou des situations non routinières. Le cadrage de la coopération est soit formel (réunions thématiques et concertations) soit informel (travail en situation). Dès lors, de nouveaux savoirs professionnels, mais aussi de nouveaux objectifs, peuvent émerger à partir des ressources et pratiques mobilisés dans l'action.

Mais ce processus de socialisation se construit à partir de relations asymétriques. Comme l'écrit Stanislas Morel, il est possible « de repérer des agents socialisateurs et des agents socialisés, c'est-à-dire repérer des asymétries entre les participants. Il s'agit de se demander quel registre interprétatif tend à s'imposer et par qui il est porté » (Morel, 2020). En d'autres termes, le partenariat peut naître de rapports de forces, rendus visibles à travers les registres normatifs et discursifs dominants – et adoptés par les acteurs en jeu.

En matière de coopération interprofessionnelle, le champ éducatif conserve des spécificités propres qu'il convient de ne pas perdre de vue. En France, l'éducation scolaire est principalement un service public, surtout dans les quartiers populaires étudiés. L'éducation informelle, quant à elle, regroupe des métiers différents et principalement associatifs, bien que l'on constate aujourd'hui l'émergence d'initiatives privées (fondations). Il n'y a donc pas ou peu d'enjeu lucratif autour de l'éducation dans les quartiers populaires. Les métiers autour de l'éducation connaissent aujourd'hui des formes de « déprofessionnalisation ». Des travailleurs de moins en moins qualifiés prennent en charge des pans de plus en plus conséquents de l'activité éducative (animateurs périscolaires, agents municipaux, etc.). Ils subissent parallèlement une précarisation croissante, du fait du resserrement des subventions publiques (Laforets, 2017). C'est en tenant compte de ces transformations qu'il s'agit d'étudier les interactions entre les différents corps de métiers.

Cette approche permet de répondre à trois séries de questions :

- ◇ Au niveau micro-individuel, comment ces acteurs de terrain interprètent-ils les injonctions au partenariat et les orientations locales de la Cité éducative dans laquelle ils s'inscrivent ?
- ◇ Au niveau mésoprofessionnel, il s'agira de se demander si les pratiques professionnelles et éducatives changent au gré de ces usages et appropriations. En effet, si des acteurs aux objectifs, aux cultures, et intérêts parfois très différents sont tenus de collaborer, la cohabitation de ces professionnalités participe-t-elle d'une évolution des pratiques dans les champs scolaire, associatif ou encore socioculturel ? Ce nouveau dispositif des Cités éducatives fait-il naître une conception commune (de l'éducation, de l'École, et de la lutte contre les inégalités) à tous les partenaires impliqués dans ces territoires ? Et comment qualifier ces évolutions ? Le partenariat signifie-t-il un décroisement entre les métiers éducatifs ? Observe-t-on la

construction d'une complémentarité entre professionnels, à partir de la (re)définition de leurs juridictions ?

- ◇ Au niveau macro, dans quelle mesure la coopération de ces professionnels affecte-t-elle l'offre éducative, socioculturelle, ou de loisirs à destination des jeunes de 2 à 25 ans qui en sont les plus éloignés ? En quoi la forme scolaire s'en voit-elle renouvelée ?

### **3. Méthodologie : une enquête qualitative auprès des acteurs des Cités éducatives**

Analyser qualitativement des formes d'interaction et de socialisation professionnelle n'est pas une chose aisée. Tout d'abord, il est difficile d'isoler les éléments socialisateurs qui participent aux transformations des pratiques et des représentations d'un individu. En effet, plusieurs facteurs entrent en jeu dans les réorientations et les bifurcations dans les carrières professionnelles. De plus, la socialisation est un processus à long terme, qui ne peut s'observer dans des situations ponctuelles. Enfin, compte tenu de la naturalisation du discours partenarial dans certains domaines d'activité, les entretiens qualitatifs, même non directifs, limitent les possibilités de recueillir un témoignage non convenu sur les pratiques de coopération. Malgré ces limites méthodologiques, plusieurs éléments de socialisation professionnelle se font jour.

L'enquête articule des entretiens semi-directifs avec des observations de situations partenariales avec des acteurs dits de « terrain » (enseignants, animateurs, travailleurs sociaux, parents, éducateurs, professionnels de santé, etc.). Dans l'idéal, chaque interview est accompagnée d'une observation ethnographique (participante ou non en fonction des situations) afin de confronter l'analyse du discours des enquêtés avec leurs pratiques en interaction.

Les acteurs ont été sollicités pour répondre à un entretien d'environ une heure portant sur : leur trajectoire socioprofessionnelle, leur conception du métier, et les modalités d'implication dans le projet étudié. Une attention particulière est donnée à l'avant/après de cette expérience partenariale afin de mettre au jour les changements perçus et les réorientations des pratiques. Le questionnaire aborde également les conceptions de l'éducation et les objectifs du partenariat : les enquêtés s'accordent-ils sur des définitions et des objectifs partagés ? Quels sont les « dénominateurs communs » qui les rassemblent (Pesle, 2020) ? En d'autres termes, ces témoignages permettent d'interroger les concurrences entre différentes normes éducatives (scolaire vs. non scolaire), les négociations à l'œuvre entre les parties prenantes, mais aussi au sein même des systèmes normatifs des enquêtés, et les ajustements qui s'opèrent ou non (Demazière et Morrissette, 2019).

Les observations ethnographiques focalisent quant à elles sur les interactions entre les différents professionnels et avec les publics. Pour ce qui est des premières, l'attention est portée sur les échanges discursifs entre adultes (ce qu'ils se disent et comment ils se le disent), leur répartition dans l'espace (les uns par rapport aux autres, et vis-à-vis des élèves) et la répartition des tâches (et les modalités de cette répartition). Concernant les interactions avec les publics, les observations mettent en avant les contenus des savoirs transmis (scolaires, non scolaires) et les formes de la relation (scolaire ou non, usage de l'autorité, etc.). Au total, nous avons réalisé environ 70h d'observation.

Pour chaque Cité éducative, au minimum deux actions spécifiques ont été étudiées. Environ 60 entretiens ont été conduits (parfois à plusieurs reprises avec la même personne). On compte une représentation forte des personnels de l'Éducation nationale, avec près de la moitié des enquêtés (N=23/47). Le reste de l'échantillon se compose de fonctionnaires locaux (N=10), de travailleurs sociaux (N=4), et de salariés d'associations (N=10). Plus de 70 heures d'observations ont été menées. Malheureusement, certaines actions envisagées pour l'étude n'ont pas pu être observées pour des raisons de réalisation (délais, reports).

**Tableau 1 : Récapitulatif des enquêtés**

Profession	Nombre d'enquêtés
Chef d'établissement	6
Coordinateur REP	2
Chargé.e de projet opérationnel Cité éducative	4
Directeur de structure sociale	1
Délégué.e du préfet	1
Enseignant.e	13
Formateur.ice	6
Inspecteur d'Éducation nationale	1
Psychologue	1
Responsable périscolaire	3
Responsable associatif	3
Responsable de la santé scolaire	1
Travailleur.se social	4
Professeure bibliothécaire	1
<b>Total général</b>	<b>47</b>

**Tableau 2 : Récapitulatif des observations**

Projets	Durée (h)
<b>Grandville</b>	<b>32</b>
Atelier jardinage	16
Atelier médiation	12
Médiation Santé	4
Journée de la Cité éducative	4
<b>Pontneuf</b>	<b>19</b>
Atelier jardinage	9
Classe flexible	3
Journée de la Cité éducative	7
<b>Basseterre</b>	<b>20</b>
Éducatrice Jeunes Enfants en maternelle	8
Journée de la Cité éducative	7
Médiatrice parentalité	5
<b>Total général</b>	<b>71</b>

## Synthèse de la Partie 1

Cette partie présente les principaux apports de la recherche en sciences sociales sur les partenariats éducatifs et détaille le cadre méthodologique de l'enquête. La littérature scientifique insiste sur les obstacles aux partenariats dans l'action publique : les asymétries de pouvoirs, les incompréhensions découlant des différentes cultures et langages professionnels, et les frontières institutionnelles. Mais ces travaux se concentrent essentiellement sur le niveau décisionnel et observent plus rarement le niveau opérationnel des coopérations. C'est ce que se propose de faire cette étude en interrogeant les interactions professionnelles « au ras du sol » et les formes de socialisation en situation de coopération. L'enquête s'appuie sur une méthodologie qualitative avec des entretiens semi-directifs et des observations auprès d'acteurs de terrain des Cités éducatives.

## **Partie 2. Une comparaison de configurations éducatives locales contrastées**

Trois Cités éducatives de villes et de tailles contrastées ont été sélectionnées pour cette étude<sup>5</sup>. Cependant, au lieu de réaliser plusieurs monographies locales, son objectif est de comparer une même catégorie de projets – définis par à partir de critères communs – dans ces trois Cités éducatives. Cette approche permet de souligner les éléments qui favorisent ou non la transformation des pratiques, des représentations, ou des cultures professionnelles. De plus, cette comparaison met en exergue les logiques d'appropriations localisées des injonctions et des finalités des Cités éducatives – en fonction de leur histoire locale ou des réseaux d'acteurs par exemple. Les territoires dans lesquels le dispositif est assez ancien pour que ces projets aient eu le temps d'être réalisées (première et deuxième vague de labellisation) ont été privilégiés.

Les actions ont été identifiées selon différents critères. Elles impliquent toutes la collaboration de plusieurs partenaires ou professionnalités. L'enquête se concentre sur des partenariats interprofessionnels où plusieurs institutions ou groupes sociaux sont engagés dans la coopération. Nous portons particulièrement attention à plusieurs modalités de coopération (les situations de cotravail, les formations, et les réunions interprofessionnelles) qui semblent les plus propices aux interactions réciproques entre professionnalités distinctes.

### **1. Pontneuf : une Cité éducative étendue dans une ville confrontée à de fortes difficultés socioéconomiques**

La ville de Pontneuf compte parmi les premières Cités labellisées en 2019. Avec 33 % de la population en dessous du seuil de pauvreté en 2018, et 16% vivant en Quartier Politique de la Ville (QPV), elle accueille des habitants en grande difficulté. La question du non-recours à l'offre sociale, culturelle, et éducative à destination des jeunes se pose avec une acuité particulière, de même que les problèmes d'absentéisme et d'échec scolaires. L'Éducation prioritaire, et les dispositifs de la Politique de la Ville, y sont anciens et nombreux. En comparaison avec d'autres villes, le périmètre de la Cité éducative de Pontneuf est

---

<sup>5</sup> Pour des raisons d'anonymisation, les villes ainsi que les acteurs rencontrés ont été renommés.

particulièrement étendu et comprend une multiplicité d'acteurs<sup>6</sup>. Les axes stratégiques ont été définis par les pilotes à partir des orientations nationales (assurer la continuité éducative, ouvrir le champ des possibles et conforter le rôle de l'école).

Dans le cadre de cette enquête, plusieurs projets ont été étudiés tels que du soutien à la parentalité, des ateliers d'éducation à l'environnement et à la citoyenneté, du yoga et de l'éducation artistique, des projets alliant sport et orientation professionnelle, mais seuls deux ont fait l'objet d'une enquête approfondie : un projet d'atelier jardinage et un projet d'aménagement flexible de la classe. L'analyse s'appuie principalement sur ces deux terrains, mais elle recourt également aux entretiens menés avec d'autres acteurs de la Cité éducative.

Au total, plusieurs dizaines d'interviews ont été menés auprès des acteurs de la Cité éducative (ville, associations, enseignants). Ces données qualitatives sont mises en perspective par le recensement de toutes les actions proposées dans le cadre du dispositif depuis 2019. Ce travail de catégorisation permet de quantifier les types d'actions réalisés, repérer les acteurs les plus impliqués et les autres, d'observer les réseaux et les flux de financement.

---

<sup>6</sup> Le périmètre de la Cité éducative s'étend sur plusieurs QPV et compte plus de 7000 élèves. Ce territoire connaîtra une extension à partir de septembre 2022.

**Tableau 3 : Projets de la Cité éducative de Pontneuf**

	Pontneuf	
<b>Projet</b>	Ateliers jardinage	Classes flexibles
<b>Statut</b>	En cours Depuis 2020	En cours Depuis 2020
<b>Description</b>	Ateliers d'éducation à l'environnement pour les élèves Accompagnement des professionnels et parents (formations, réunions)	Achat de mobilier flexible dans les classes élémentaires et la BCD du collège pour favoriser le bien-être des élèves et lutter contre l'absentéisme et le décrochage
<b>Activités</b>	Ateliers potagers dans les écoles Sorties scolaires en lien avec l'EDD (pépinière, fermes)	Pédagogie coopérative et non-directive, Différenciation pédagogique (travail individuel ou de groupe).
<b>Acteurs</b>	Paysagiste en entreprise individuelle Enseignants (primaire) Parents Autres (techniciens Ville)	Enseignants (élémentaire, collège) Professeure Bibliothécaire ATSEM AESH Associations sportives et culturelles
<b>Partenariat</b>	Interprofessionnel Intraprofessionnel (travail en équipe)	Interprofessionnel Intraprofessionnel (travail en équipe, collégialité, travail par cycles)
<b>Objectifs de continuité</b>	Dans certains cas : réinvestissement, par l'enseignant, des savoirs acquis dans les activités scolaires formelles, classes dehors	Lutte contre l'absentéisme dans la communauté gitane et socialisation scolaire

## 2. Grandville : des partenariats éducatifs historiquement ancrés

La Cité éducative de Grandville est le second terrain sélectionné, lui aussi issu de la première vague de labellisation. Son découpage est particulièrement intéressant au regard de celui de la Cité éducative de Pontneuf. Elle s'est étendue au fil des années et regroupe désormais trois QPV. Leurs territoires sont proches, et situés en périphérie du centre-ville. Ces trois quartiers n'ont pas la même histoire ni les mêmes rapports avec les institutions. Néanmoins, la municipalité a une forte tradition en matière de la Politique de la Ville et d'expérimentations éducatives. De plus, un des quartiers en particulier est un espace bien identifié qui a une « histoire » en matière de coéducation et d'expérimentation sociale. Bien qu'elle remonte au début des années 1970, elle a marqué l'esprit de ses acteurs. Ce quartier accueille encore quelques innovations pédagogiques, et connaît un dynamisme associatif qui n'a pas son pareil dans les autres QPV de la ville. Plusieurs actions structurantes ont été repérées (voir tableau récapitulatif) : une action concernant l'accès à la santé des enfants, une médiation par les pairs dans un collège et un dispositif de prise en charge des élèves temporairement exclus du collège. Ces trois actions impliquent des partenariats interprofessionnels et se sont construites

depuis 2020. Toutefois, le projet de prise en charge des élèves exclus temporairement du collège n'a pas pu être observé.

**Tableau 4 : Projets de la Cité éducative de Grandville**

	Grandville			
Projet	« Prise en charge des élèves exclus » <sup>7</sup>	Médiation santé	Médiation par les pairs	Ateliers jardinage
Statut	En cours Depuis 2020	En cours Depuis 2020	En cours Depuis 2020	En cours Depuis 2020
Description	Prise en charge des exclus temporaires des collèges par une association de prévention spécialisée	Médiation pour orienter et accompagner les parents dans les parcours de soins de leurs enfants	Formation à la résolution de conflit par les pairs dans les établissements scolaires par une association de médiation	Ateliers d'éducation à l'environnement pour les élèves Accompagnement des professionnels et parents (formations, réunions)
Acteurs	Éducatrice spécialisée (salariée d'une association) Enseignants Coordinateur REP Associations de lutte contre la précarité	Service de santé scolaire Psychologue Assistante sociale Enseignants (primaire) Chefs d'établissements Parents	Animateurs Élèves Enseignants (élémentaire) Chefs d'établissement	Association EDD Élèves ATSEM Enseignants (primaire, collège) Services périscolaires Services de la Ville
Partenariats	Interprofessionnel (interventions de personnel scolaire auprès des élèves)	Interprofessionnel (entre les assistantes sociales) Intraprofessionnel (AS et psychologue, personnel EN)	Interprofessionnel (coordination animateurs, enseignants, et périscolaire)	Interprofessionnel Intraprofessionnel (travail en équipe)
Objectifs de continuité	Susciter un meilleur rapport à l'Ecole et à la sanction Coordination des acteurs scolaires et de prévention spécialisée Suivi des élèves exclus après leur retour à l'école et lutte contre le décrochage	Renforcer le droit commun en matière d'accompagnement santé (assistantes sociales), Accompagnement psychologique collectif Cafés des parents	Redéfinition de la sanction et du conflit dans le cadre scolaire Continuité des élèves médiateurs de l'élémentaire au collège	Parfois, réinvestissement, par l'enseignant, des savoirs acquis dans les activités scolaires formelles, Projet de classes dehors

<sup>7</sup> Aucune observation n'a pu être menée auprès de ce projet.

### **3. Basseterre : une petite Cité éducative de centre-ville**

La Cité éducative de Basseterre tranche particulièrement avec les deux précédentes. C'est une « petite » Cité éducative, située dans un quartier de centre-ville<sup>8</sup>. Elle compte beaucoup moins d'établissements scolaires et un public plus restreint. Néanmoins, elle n'en est pas pour autant moins intéressante : la troïka a décidé de financer toutes les actions sur trois années, ce qui leur a permis de s'inscrire dans le temps long et nous donne un recul suffisant pour les étudier. Dans cette Cité éducative, plusieurs actions interinstitutionnelles ont été lancées. Deux d'entre elles ont principalement retenu notre attention. Une première action concerne la formation de « parents pairs » et vise à rapprocher les familles les plus éloignées de l'école et des institutions. Ce projet implique la participation d'enseignants, de parents et d'animateurs issus d'une association à destination des publics en grande précarité. Un second projet finance le poste d'une éducatrice de jeunes enfants dans les classes de petite section maternelle de la Cité éducative.

---

<sup>8</sup> La ville dispose désormais d'une seconde Cité éducative, labellisée en 2022.

**Tableau 5 : Projets de la Cité éducative de Basseterre**

	Basseterre		
Projet	Médiation parentalité	Éducatrice Jeunes enfants à l'école maternelle	Lutte contre le décrochage <sup>9</sup>
Description	Former des parents-médiateurs pour rapprocher les familles éloignées de l'école et diffuser l'offre éducative	Accueil par une éducatrice de jeunes enfants, une fois par semaine dans les petites sections de chaque école maternelle	Dispositif de lutte contre le décrochage scolaire au collège par une association
Statut	En cours Depuis 2020	En cours Depuis 2021	En cours Depuis 2021
Acteurs	Parents Enseignants (primaire) Adulte-relais employée par la Cité éducative Associations Centres sociaux	EJE employée par la Cité éducative Enseignants (maternelle) Parents ATSEM AESH	Enseignants d'anglais (collège) DRE Animateurs de l'association Artistes Professionnels
Partenaires	Interprofessionnel	Interprofessionnel	Interprofessionnel Intraprofessionnel
Objectifs de continuité	Diffusion de l'information sur l'offre éducative aux familles les plus éloignées de l'école // ce sont les parents déjà les plus engagés qui sont médiateurs	Passerelle entre crèche et monde scolaire, apports en termes d'éducation non formelle (motricité, émotions, hygiène) et formelle (langage)	Lutte contre l'échec scolaire et le décrochage

#### 4. Tableau comparatif des cas

De nombreuses typologies ont été construites pour décrire les pratiques partenariales en éducation, mais elles considèrent principalement l'échelle décisionnelle en se basant sur des entretiens avec des responsables ou de la littérature officielle. Plus rares sont celles qui intègrent les pratiques professionnelles mises en place, le contexte socio-institutionnel et la dimension temporelle des projets. L'idée ici, est donc de construire un tableau comparatif des projets étudiés en vue d'une typologie qui prenne en compte les liens entre les modalités décisionnelles (comment sont initiés les projets des Cités éducatives ?), les processus de réalisation (leur dimension temporelle et opérationnelle), et les pratiques de coopération entre acteurs de terrain.

En reprenant les principaux enseignements de la littérature, plusieurs catégories d'analyse ont été élaborées : elles renvoient aux types de coopération, aux acteurs impliqués, au contenu des actions, aux obstacles rencontrés, ou encore au degré de partenariat observé.

<sup>9</sup> Aucune observation n'a pu être menée auprès de ce projet.

a) *Des formes variées coopérations interprofessionnelles*

Les travaux montrent que les partenariats, et donc les modalités de coopération, prennent des formes variées et sont difficiles à capturer dans une typologie commune (Valli, Stefanski et Jacobson, 2016). Celles-ci vont de la collaboration intra-institutionnelle (dans le cadre du secteur médico-pédagogique par exemple) au dialogue social (qui englobe une large variété de participants dans des interactions parfois très lâches). Plusieurs propositions de typologies ont été faites pour tenter d'analyser ces modalités de travail (Valli, Stefanski et Jacobson, 2016). Deux d'entre elles nous semblent particulièrement fructueuses pour analyser notre matériau et répondre à nos questions.

Tout d'abord, le travail de Stanislas Morel (2020) distingue deux types de partenariats en fonction des institutions impliquées : intra-institutionnels et interinstitutionnels. Les premiers concernent les partenariats entre différents professionnels appartenant à une même institution ; les seconds font « travailler ensemble des institutions elles-mêmes pluridisciplinaires ». Or ce second partenariat est plus difficile à mettre en œuvre, dans la mesure où la coordination et la circulation d'information sont plus complexes à réaliser.

Ensuite, la typologie de Lise Demailly et Juliette Verdière (1999) montre que, de manière générale, ces démarches intermétier ne sont pas toutes porteuses de transformations professionnelles. Ces autrices insistent sur ce point et mettent en évidence plusieurs types de partenariats en fonction des modalités de coopération qu'ils impliquent (au niveau du partage des objectifs et de la mise en œuvre). Cette typologie graduée va du simple compromis d'intérêts matériels sans objectif commun à la convergence d'objectifs impliquant une mise en œuvre collective.

Nous reprendrons ces deux typologies en y intégrant des éléments sur les modalités de construction des collaborations (concertée ou non) et les instruments mobilisés dans leur mise en œuvre (Voir la section II). Ainsi, deux types de coopérations sont étudiés dans l'enquête :

- ◇ *Les coopérations interprofessionnelles* qui impliquent des professionnels de terrain issus d'institutions différentes, ou appartenant à la même institution, mais exerçant des métiers différents.
- ◇ *Les coopérations intraprofessionnelles* qui mobilisent des professionnels du même corps de métier, mais appartenant à des institutions différentes ou n'étant pas amené à travailler collectivement dans l'exercice traditionnel de leurs fonctions.

Le premier type de collaboration a le plus mobilisé l'attention. Toutefois, au fil de l'enquête, nous avons remarqué que les coopérations interprofessionnelles s'accompagnent souvent de l'émergence ou du renforcement de coopération intraprofessionnelle.

*b) Des initiatives ascendantes ou descendantes*

Plusieurs types d'acteurs peuvent être à l'initiative d'un projet partenarial, et formulent une envie de partenariat autour d'un problème partagé :

- ◇ Les pilotes de la Cité éducative – la *troïka* : dans ce cas, l'initiative est *descendante* ou *top-down*.
- ◇ Les acteurs de terrain : l'initiative est *ascendante* ou *bottom-up*.
- ◇ Les deux : l'initiative est *concertée* lorsqu'elle est le produit d'un diagnostic ou d'une discussion collective.

*c) Une conception opérationnelle collective ou non*

La conception se distingue de l'initiative, elle intervient après la formulation d'un besoin, et représente l'étape d'opérationnalisation du projet où sont définies les modalités de réalisation du projet et sont précisées les interventions des différents acteurs. Elle peut prendre différentes formes :

- ◇ Une *co-construction* avec discussion de tous les acteurs engagés ;
- ◇ Une *prestation de service* avec l'élaboration par l'un des intervenants, le plus souvent une association.

*d) Des modalités de réalisation multiples et cumulables*

Enfin, les modalités de réalisation prennent des formes variées en fonction du contenu du projet et de son déroulement. Dans l'échantillon se trouvent des activités de type :

- ◇ *Prestation de service* : évoquée plus haut, elle concerne souvent un projet où l'intervenant dispose d'une expertise particulière et apporte ses compétences en réalisant lui-même les activités auprès du public et des autres professionnels ;
- ◇ *Formation* : elles sont plutôt rares, et permettent aux acteurs d'acquérir les compétences nécessaires à la mise en œuvre du projet sur le temps long et de partager une culture commune sur le problème à traiter<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Les formations interprofessionnelles, bien que souvent évoquées à l'étape de la conception opérationnelle, sont rarement réalisées. Les différents agendas institutionnels et les plans de formation propres à chaque institution permettent difficilement de coordonner différents professionnels issus d'institutions différentes pour participer à une formation commune.

- ◇ *Accompagnement* à la mise en œuvre : lorsqu'un acteur de type « prestataire » s'appuie sur ses compétences pour accompagner les autres acteurs dans la réalisation d'un projet de manière autonome et sur le temps long.
- ◇ *Travail collaboratif* ou *cotravail* : il concerne des cas où tous les acteurs se mettent à travailler ensemble sur des activités nouvelles, en dehors de leur champ d'activité propre.

e) *Des actions substantielles ou procédurales*

Pour reprendre la proposition du rapport de l'INJEP sur les Cités éducatives de mai 2022 (Stromboni et Urbano, 2022), le contenu des actions ci-dessus peut être :

- ◇ *Substantiel* lorsque l'action consiste en des actions apportant un contenu spécifique (l'éducation à l'environnement par exemple).
- ◇ *Procédural* lorsque l'action vise principalement à organiser les relations coopératives (des formations ou des actions de consultation par exemple).

f) *Les degrés de partenariat allant du compromis matériel à la convergence d'objectifs et de mise en œuvre.*

La dernière partie du tableau s'inspire de la typologie de Demailly et Verdière (1999) élaborée pour analyser les degrés de partenariat dans les ZEP en fonction de leurs objectifs et instruments de réalisation (le 1 étant le degré le moins poussé et le 5 le plus poussé).

- ◇ 1) Compromis d'intérêts matériels, indifférence aux objectifs de chacun.
- ◇ 2) Convergence d'objectifs faibles et mise en œuvre conflictuelle.
- ◇ 3) Convergence d'objectifs et cloisonnement de la mise en œuvre.
- ◇ 4) Convergence d'objectifs, informations échangées, mais pas de mise en œuvre conjointe.
- ◇ 5) Convergence d'objectifs, mise en œuvre commune, avec une évaluation commune.

En adaptant la typologie de Demailly et Verdière et en insistant sur les relations interprofessionnelles, trois types de pratiques de partenariats ressortent dans l'échantillon :

- ◇ *La concertation (degré 3)* : une discussion collective et un accord commun sont recherchés entre les professionnels pour permettre une convergence d'objectifs mais chaque acteur met en œuvre le projet de son côté. C'est le type le plus souvent préconisé par les décideurs, car le moins coûteux et le plus visible.

- ◇ La coordination (degré 4) : elle implique une concertation, et y ajoute l'harmonisation des moyens mis en œuvre. Toutefois, il n'y a pas de situation de travail en commun dans la mise en œuvre du projet.
- ◇ La collaboration (degré 5) : c'est une coordination + un travail en commun dans la réalisation des actions. C'est le degré le plus abouti de partenariat, et le plus rare également.

**Tableau 6 : Projets étudiés**

	Grandville				Basseterre			Pontneuf	
Projet	« Prise en charge des élèves exclus »	Médiation santé	Médiation par les pairs	Ateliers jardinage	Médiation parentalité	Éducatrice Jeunes enfants à l'école	Lutte contre le décrochage	Ateliers jardinage	Classes flexibles
Partenaires	Interpro	Interpro Intrapro	Interpro	Interpro Intrapro	Interpro	Interpro	Interpro Intrapro	Interpro Intrapro	Intrapro Interpro
Initiative	Descendante	Descendante	Concertée	Concertée	Descendante	Descendante	Concertée	Concertée	Ascendante
Conception	Co-Construction	Co-Construction	Par l'asso.	Par l'association	Co-construction	Co-construction	Par l'asso.	Par l'asso.	Co-construction
Réalisation	Prestation	Prestation	Formation + Prestation + Accomp.	Formation + Prestation + Accomp.	Formation + Prestation + Accomp.	Collaboration	Collaboration	Formation + Prestation + Accomp.	Collaboration
Lieux	Hors scolaire	Scolaire Hors scolaire	Scolaire	Scolaire (parfois hors scolaire)	Hors scolaire	Scolaire Hors scolaire	Scolaire	Scolaire (parfois hors scolaire)	Scolaire
Temps	Scolaire	Scolaire Périscolaire Extrascolaire	Scolaire (parfois périscolaire)	Scolaire Périscolaire	Extrascolaire	Scolaire Extrascolaire	Scolaire	Scolaire	Scolaire
Actions	Procédurales Substantielles	Procédurales Substantielles	Procédurales Substantielles Formations	Procédurales Substantielles Formations	Procédurales Substantielles Formations	Substantielles	Procédurales Substantielles	Procédurales Substantielles Formations	Procédurales Substantielles Formations
Degré de partenariat	3	2	3 à 5 selon les établissements scolaires	4 à 5 selon les établissements scolaires	3	5	?	3 à 5 selon les établissements scolaires	3 à 5 selon les classes

## 5. Quelques enseignements : une typologie évolutive

Il est difficile de tirer des généralités ou des profils types de partenariat de cet échantillon. Néanmoins, il est possible d'en dégager quelques régularités et de souligner des facteurs qui influencent leur processus de réalisation.

### *a) Des partenariats influencés par leur contexte d'élaboration*

Une idée commune, qui circule parmi les enquêtés de toutes institutions confondues, suppose un lien avec une construction participative ou concertée des projets et un plus fort investissement des parties prenantes. Cette conception est largement véhiculée par les politiques et démarches participatives dans l'action publique (Bherer, 2011). Le degré de partenariat sur le terrain serait lié aux manières dont les projets sont construits et pensés en amont.

Il est vrai que le projet d'aménagement flexible des espaces scolaires, qui a été élaboré de manière « ascendante », c'est-à-dire qui émanait d'une demande des acteurs de terrain directement concernés, a suscité une appropriation et un investissement forts de ceux-ci. Néanmoins, ces actions ascendantes sont plutôt rares dans l'échantillon et il n'est pas possible de les comparer à d'autres actions du même type sur ce point. Réciproquement, les projets conçus par des acteurs décisionnels tendent, le plus souvent, à développer des degrés faibles de partenariat selon la typologie de L. Demailly et J. Verdière. En d'autres termes, on y retrouve un accord de principe sur l'objectif du projet, mais une mise en œuvre très cloisonnée (degré 2). C'est le cas du projet de Médiation santé de la Cité éducative de Grandville qui a suscité de rares appropriations par les acteurs de terrain et notamment de la part des enseignants. Dans cet exemple, le projet de recruter une psychologue et une travailleuse sociale dans le service de santé scolaire a été proposé par la troïka, mais sans discussion avec les acteurs directement intéressés par sa mise en œuvre (chefs d'établissements, enseignants, autres assistantes sociales, médecins scolaires). Les entretiens réalisés avec ces derniers et avec professionnelles recrutées mettent en évidence un désaccord sur les besoins en matière de santé scolaire. Les chefs d'établissements soulignent la nécessité d'un renforcement du suivi individuel des élèves (psychologique ou social), alors que les deux personnes recrutées sur ces postes proposent un suivi collectif – principalement par manque de temps et de moyens - avec des Cafés des parents ou des interventions collectives dans les établissements (prévention contre le harcèlement par exemple). De ce fait, les enseignants se saisissent rarement du dispositif qu'ils jugent inadapté aux besoins des élèves et de leurs familles.

Les actions descendantes peuvent néanmoins s'accompagner de formes de co-construction dans leur conception opérationnelle. Ainsi, les partenaires impliqués, souvent sollicités

directement par la gouvernance de la Cité éducative, « se mettent autour de la table ». Ces types d'initiatives suscitent le plus souvent des actions de type « prestation de service », prises en charge par les acteurs opérationnels.

On remarque néanmoins certaines régularités dans les partenariats de degré 5 : si la phase d'initiative ou de conception opérationnelle comprend des formes de co-construction et de concertation, et si la réalisation ne consiste pas uniquement en une forme de prestation de service, alors les projets partenariaux tendent plus facilement à atteindre le degré 5, c'est-à-dire des situations de collaboration interprofessionnelle.

*b) Des coopérations qui évoluent dans le temps*

Un autre élément, rarement mis en évidence dans les typologies, est leur dimension temporelle. En effet, ceux-ci ne prennent pas les mêmes formes et n'impliquent pas les acteurs de la même manière selon les étapes de réalisation du projet. Pour un même projet, les relations intermétier peuvent varier de la coordination simple à la coopération.

Par exemple, le projet de médiation par les pairs de la Cité éducative de Grandville s'est réalisé, dans un premier temps, sous forme de prestation de service où l'intervenant de l'association forme les élèves dans les classes. Puis un second temps du projet consiste à accompagner les élèves médiateurs et les enseignants dans la mise en œuvre du projet sans l'intervention de l'association. À ce moment-là, des formations interprofessionnelles interviennent pour permettre aux adultes de gérer les médiations des élèves. Dans l'établissement étudié, le projet s'est ensuite déployé de manière autonome dans le périscolaire, et des animateurs se sont saisis de la médiation par les pairs pour résoudre les conflits. Ils ont alors entamé un dialogue avec les enseignants et l'association, suscitant une réflexion sur la notion de sanction et sur l'harmonisation des punitions entre les temps scolaires et périscolaires.

De son côté, le projet d'éducation à l'environnement de la Cité éducative de Pontneuf, en cours depuis 2020, a connu plusieurs phases. En 2020-2021, l'action consistait principalement en la réalisation d'ateliers potagers dans les écoles et de quelques sorties (pépinière, exploitations agricoles). En 2022-2023, le projet s'est étendu à d'autres établissements scolaires et prend désormais une forme nouvelle où l'association fait venir les élèves dans son potager urbain et accompagne les enseignants par le biais de réunions et de formations dans l'entretien de l'espace potager de leur établissement.

*c) Des appropriations différenciées selon les contextes d'établissement et les types d'acteurs*

Un même type d'initiative (descendante, ascendante ou concertée) peut mener à des degrés de partenariats différents. Par exemple, dans l'échantillon, les initiatives concertées entre acteurs de terrain et acteurs décisionnels suscitent des degrés de coopération variables en fonction de leur mise en œuvre et des modalités de réalisation.

Pour comprendre ces variations, il faut observer de plus près ce qui se joue au niveau de la mise en œuvre et de l'appropriation des projets, c'est-à-dire à l'échelle des établissements ou institutions, et des relations interindividuelles. Les facteurs individuels (les réseaux interpersonnels et d'interconnaissance, les motivations à se saisir d'un projet ou non, etc.) ainsi que les caractéristiques propres à l'environnement local jouent en effet un rôle dans la réalisation des projets.

Tout d'abord, certains acteurs scolaires montrent une propension plus grande pour le partenariat avec d'autres institutions – propension qui dépend de leur trajectoire et position dans l'espace éducatif local, de leurs dispositions sociales, de leur volonté d'acquérir de nouvelles compétences, et de leur envie de changement (sur le long terme) de l'éducation scolaire. Ainsi, les enseignants qui adhèrent ou initient les projets des Cités éducatifs présentent des profils de carrière similaires. Ils enseignent en majorité dans les quartiers prioritaires par choix, ayant fait leurs premiers pas dans le métier dans des écoles de « relégation » qui présentent des difficultés exacerbées (un public fortement absentéiste, taux élevé d'élèves allophones, violence et climat scolaire dégradé). Mais surtout, ils sont souvent intéressés par les pédagogies alternatives<sup>11</sup> et cherchent à régler les problèmes qu'ils rencontrent de manière « non scolaire », c'est-à-dire en favorisant les démarches citoyennes, l'ouverture de l'école sur son environnement local, les apprentissages non scolaires, les méthodes coopératives, etc. Ils ont été socialisés à des pédagogies alternatives par leurs pairs, au sein de leur équipe actuelle, ou au cours de leur formation professionnelle en tant que professeurs stagiaires ou remplaçants, c'est-à-dire en début de carrière (Allam et Chartier, 2023). Certains d'entre eux ont connu une reconversion professionnelle dans l'enseignement, qui s'est traduite par une forme de déclassement vis-à-vis de leur situation antérieure (avocate, ressources humaines, journaliste), déclassement choisi par volonté de s'engager pour autrui. Ces profils de formation

---

<sup>11</sup> Nous désignons par pédagogie alternative « une pédagogie qui, à un moment donné, émerge, étant défendue par certains acteurs ou groupes sociaux, pour des raisons que l'on peut identifier. La pédagogie alternative en question peut alors être présentée comme profondément nouvelle et en rupture avec les formes pédagogiques habituelles ou « traditionnelles » qui sont de ce fait critiquées. Au sein de ces discours, souvent militants, les éventuels points communs entre la pédagogie alternative qu'ils défendent et ces pédagogies habituelles sont minimisés ou déniés. L'appellation « pédagogie alternative » est donc très large et inclut aussi bien les projets pédagogiques les plus en rupture avec l'ordre social habituel que les nouvelles pédagogies attendues par le ministère de l'Éducation nationale à tel ou tel moment historique, elles-mêmes variables selon les périodes » (Leroy, 2022, p. 3).

et de carrière leur permettent d'entretenir une distance vis-à-vis de la norme et de la forme scolaire qui les amène à valoriser les approches non scolaires et les activités en dehors de leur cœur de mission comme le partenariat. De plus, on peut supposer que s'investir dans des dispositifs d'innovation ou dans les projets des Cités éducatives constitue un moyen de requalification à la fois de l'établissement scolaire où ils travaillent et de leur position à la fois dans le champ éducatif et dans le champ social (Allam, 2020).

Ensuite, le contexte de l'établissement ou de l'institution est également un facteur important de compréhension de la mise en œuvre des projets partenariaux : les relations interindividuelles dans l'équipe, les relations avec le public, l'inscription dans un espace éducatif particulier, constituent autant d'éléments qui peuvent motiver ou non le partenariat. D'une part, le projet peut s'inscrire dans une histoire plus longue de pratiques pédagogiques innovantes dans l'établissement. Par exemple, l'installation de mobilier flexible dans deux établissements distincts de la Cité éducative de Pontneuf a suscité des appropriations variables. Dans l'école primaire, les enseignants avaient déjà recours à des formes de flexibilisation de l'espace (en réaménageant leurs classes et en fabriquant du mobilier eux-mêmes). Ils travaillent déjà de manière coopérative, se répartissant les groupes classes en cycles. Lorsqu'ils ont reçu le financement de la Cité éducative, ils ont pu approfondir des pratiques déjà à l'œuvre et les étendre à de nouvelles classes qui ne bénéficiaient pas encore du mobilier flexible, renforçant un partenariat déjà construit depuis plusieurs années. Au contraire, lorsqu'un projet similaire est porté dans un établissement où ces pratiques innovantes ne sont pas mobilisées par les enseignants, l'appropriation reste souvent limitée. Ainsi, la professeure-documentaliste à l'origine du projet de flexibilisation dans le collège manifeste un sentiment de solitude vis-à-vis de ses collègues, qui ne se sont pas saisis du nouvel aménagement comme elle l'aurait souhaité. Le partenariat est alors à construire de zéro.

Enfin, la Cité éducative peut susciter des partenariats nouveaux et permettre à des établissements peu intégrés dans leur réseau d'Éducation prioritaire et dans les dispositifs locaux d'éducation de bénéficier de nouveaux partenariats. Réciproquement, dans un cas, la Cité éducative a cassé un partenariat préexistant. Parce que la procédure de demandes de subventions s'est complexifiée avec la Cité éducative et a réorienté certains financements, l'école flexible de Pontneuf citée plus haut a abandonné son projet sportif et social mené en partenariat avec le club de rugby voisin.

Ainsi, il est crucial de ne pas s'arrêter aux déterminants macro ou mésosociologiques pour saisir les modalités de mise en œuvre des démarches partenariales dans les Cités éducatives. C'est ce que s'attache à faire la suite de cette étude.

## Synthèse de la Partie 2

Pour résumer, la comparaison des cas étudiés et la typologie inspirée de L. Demailly et J. Verdière permettent de dégager trois principaux profils types de mise en œuvre des partenariats présents dans l'échantillon :

- ◇ La concertation (degré 3)
- ◇ La coordination (degré 4)
- ◇ La collaboration (degré 5)

On remarque certaines régularités qui facilitent les partenariats de degré 5 :

- ◇ Si la phase d'initiative ou de conception opérationnelle comprend des formes de co-construction et de concertation,
- ◇ Et si la réalisation ne consiste pas uniquement en une forme de prestation de service,
- ◇ Alors les projets partenariaux tendent plus facilement à atteindre le degré 5, c'est-à-dire des situations de collaboration interprofessionnelle.

Mais ces différents types de relations interprofessionnelles peuvent se succéder au cours du temps et au sein d'un même projet. Les facteurs individuels et le contexte d'établissement influencent particulièrement leur mise en œuvre et cette typologie des partenariats se veut donc résolument évolutive.

## **Partie 3. Concurrences autour des frontières professionnelles**

Cette partie interroge comment les acteurs de terrain s'approprient l'injonction au partenariat et à la construction d'une « grande alliance » dans les Cités éducatives. Ces interprétations dépendent des cultures professionnelles propres à chaque métier. Mais toutes ne se valent pas et des concurrences se déploient autour de la mise en œuvre d'action intermétier.

En effet, les relations interprofessionnelles dans le monde de l'éducation reposent sur une asymétrie traditionnelle entre les mondes scolaire et non scolaire, l'Éducation nationale imposant certaines normes, pratiques, mais aussi représentations aux acteurs péri et extrascolaires.

### **1. Une asymétrie traditionnelle entre mondes scolaire et non scolaire**

Les relations partenariales entre mondes scolaire et hors scolaire se fondent sur une asymétrie où les acteurs scolaires mènent souvent le jeu. Les travaux sur les relations entre professionnels de ces deux mondes montrent que les premiers sont souvent moins enclins à s'impliquer dans les partenariats, notamment car ces démarches ne constituent pas leur cœur de mission (Flamant, 2020 ; Glasman, 1992). Réciproquement, la survie économique des acteurs non scolaires et leur légitimité dans l'espace éducatif local tiennent à la conduite de ces collaborations.

Ce constat est également valable dans les Cités éducatives étudiées, où cette asymétrie se traduit de plusieurs manières. D'une part, les objectifs scolaires (lutte contre l'échec scolaire, apprentissage de la lecture et des savoirs fondamentaux) priment sur les apprentissages informels (savoirs non scolaires, savoirs pratiques, expression libre, créativité) dans les discours des acteurs, qu'ils travaillent dans l'Éducation nationale ou non. D'autre part, en dépit des appels à une grande « alliance éducative », la collaboration sous forme de « prestation de service » est fortement ancrée dans les pratiques des acteurs scolaires. Imposée par le fonctionnement de l'Éducation nationale, cette relation partenariale est contestée par les acteurs non scolaires qui parviennent difficilement à renverser cette domination.

a) *Une primauté des objectifs scolaires*

Plusieurs analyses s'accordent pour définir les Cités éducatives comme une démarche visant à remettre l'Ecole au centre des politiques territoriales d'éducation<sup>12</sup>. Pourtant, les objectifs d'un même projet peuvent couvrir des domaines étendus, allant du purement scolaire (soutien scolaire et apprentissages formels) à de l'éducatif (socialisation au groupe, travail sur le comportement et les émotions) en passant par le bien-être de l'enfant.

Par exemple, lorsque les acteurs du projet de Médiation par les pairs dans la Cité éducative de Grandville présentent leur action, ils défendent des objectifs différents. Les enseignantes et la directrice d'une des deux écoles décrivent un climat scolaire dégradé dans leur établissement et espèrent voir dans cette initiative un vecteur d'apaisement des relations entre élèves et avec les familles.

*« On s'est dit que ça pouvait nous apporter que du mieux sur l'école. De toute façon des conflits, il y en avait entre élèves. Il y avait déjà une problématique de conflits dans la cour. Il y en a toujours eu... Moi, quand je suis arrivée dans cette école, y avait vraiment beaucoup de bagarres, c'était vraiment l'horreur, c'était très violent. »*

*(Anne-Laure, directrice d'école élémentaire, Cité éducative de Grandville)*

Lorsque la directrice de l'école est arrivée dans l'établissement il y a près de 15 ans, elle était déjà confrontée aux problèmes de violence, de harcèlement, de conflits entre élèves et à des relations tendues avec les parents. L'équipe a donc cherché des solutions (séparer les classes pendant les récréations) et la directrice a saisi le projet de médiation par les pairs proposé par la Cité éducative comme une opportunité de travailler autour de la gestion des conflits. Avec sa collègue, elle aussi interviewée, elles conçoivent la médiation comme un moyen au service des objectifs de l'Ecole. Au contraire, les formateurs de l'association et leur directrice adjointe définissent leur action dans ses dimensions juridiques, éducatives et sociales : il s'agit de faire découvrir la médiation aux enfants afin qu'elle se diffuse plus largement dans la société.

*« C'est-à-dire que l'on s'est dit : "OK, on peut diffuser la médiation au niveau adulte, mais au final pourquoi pas ne pas la diffuser dès l'école ? Et du coup, en fait, on transpose la médiation chez les adultes au niveau élèves en fait". [...] Personnellement, c'est vraiment quelque chose que j'ai envie de partager, de transmettre, cette culture-là, de la médiation, disons au niveau sociétal en fait. De faire en sorte qu'il y ait des élèves qui puissent toucher ça, qui puissent se rendre compte que l'on n'est pas toujours obligés de régler le conflit de manière finalement forte ou compétitive, mais plutôt dans le dialogue. »*

*(Julian, formateur pour l'association de médiation, Cité éducative de Grandville)*

Pour Julian, jeune formateur recruté dans l'association il y a deux ans après un master de droit spécialisé dans la médiation, il faut agir dès le plus jeune âge pour former les citoyens en

---

<sup>12</sup> Voir notre revue de littérature à ce sujet (Allam, 2023).

devenir à la médiation. Agir à travers l'école est un moyen de toucher tous les élèves d'une même génération (et de pénétrer les familles d'une autre manière).

Néanmoins, ce sont souvent les conceptions scolaires qui priment et qu'ils travaillent pour l'Éducation nationale ou non, les acteurs de terrain remettent rarement en question la hiérarchisation entre apprentissages formels et informels. Dans les entretiens, ils présentent en majorité leurs projets comme un support pour renforcer le « rôle de l'École » et pour améliorer l'acquisition des savoirs formels, la socialisation scolaire, le climat dans les établissements, etc. On peut penser que les acteurs non scolaires adoptent seulement cette rhétorique afin de répondre aux critères de sélection énoncés et de légitimer leur financement par la Cité éducative. Si l'on suit les recherches qui étudient les effets des politiques de projet sur les pratiques des fonctionnaires publics, ces discours se traduisent également en actes (Breton, 2014 ; Coutant et Foureault, 2019). Les récipiendaires des financements de projets sont en effet tenus de se conformer à certains éléments précisés dans les appels à projets, et à l'aune desquels ils sont évalués.

Or, dans le cas des Cités éducatives, ces critères sont principalement scolaires. Ainsi, des projets parfois éloignés des savoirs scolaires incluent souvent des activités purement pédagogiques. Par exemple, au cours d'un atelier d'éducation à l'environnement dans la Cité éducative de Pontneuf, l'animatrice propose à des élèves de grande section de maternelle une séquence de lecture et déchiffrage. Ayant au préalable découpé des lettres en papier, elle demande aux enfants de reconstituer des noms d'animaux en se basant sur un code couleur. Bien que les enfants apprécient le récit qui leur est conté, et reconnaissent les lettres, ils ne savent pas encore lire. C'est donc à elle, *in fine*, de reconstituer les mots. Elle lit ensuite une histoire où ces animaux sont présentés, à partir d'un livre qu'elle a elle-même sélectionné.

Cette illustration est loin d'être anecdotique et fait écho à des séquences similaires observées durant d'autres projets. Elle suscite plusieurs questionnements. D'une part, comment articuler savoirs non scolaires et savoirs scolaires pour qu'ils fassent sens aux yeux des élèves ? Cette séquence n'est pas reliée aux autres activités proposées par l'animatrice au cours de cette matinée (rempotage d'une fleur, visite de la pépinière municipale) : l'histoire proposée n'est pas en lien avec ces thématiques. D'autre part, quelles sont les compétences d'un intervenant non scolaire en matière de pédagogie de la lecture, en l'absence d'une connaissance claire des programmes ou d'une formation spécifique ? En effet, la proposition de Cléa ne semble pas complètement adaptée au niveau de lecture des élèves de grande section. Toutefois, il convient ici de nuancer : si c'est elle qui construit les contenus proposés pendant les différentes séquences, elle les soumet ensuite aux enseignantes concernées qui émettent alors leur avis. Enfin, quel est l'objectif de cet atelier ? Est-il purement pédagogique, ou aurait-il d'autres vertus (proposer un temps plus calme aux élèves par exemple) ? Ces interrogations rejoignent

les enjeux de « soutien scolaire » et « d'ateliers relais » où des animateurs parfois distants avec l'institution scolaire proposent des activités d'aide aux devoirs sans pour autant parvenir à concrétiser des échanges avec les enseignants pour échanger autour des difficultés des élèves et de leurs besoins (Jacquot, 2021).

*b) Une relation de service fortement ancrée dans les pratiques et représentations*

Un second marqueur de cette asymétrie entre les partenaires se trouve dans la nature de leur relation, où l'Éducation nationale joue généralement le rôle de « commanditaire » qui délègue, voire externalise, un service à des organisations non scolaires.

Les associations ou institutions socioéducatives sont sollicitées pour leur expertise, ou pour prendre en charge certains problèmes scolaires (Allam, Chartier et Giband, 2023). À l'instar de la médiation par les pairs ou de l'éducation à l'environnement, certains projets requièrent des compétences et connaissances que les enseignants ou personnels de l'Éducation nationale ne maîtrisent pas. Dans ces cas-là, les enseignants témoignent qu'ils ne se sentent pas en capacité de mener un projet sans une personne spécialiste. Ils affirment également qu'ils n'ont pas le temps de se former et de préparer les activités eux-mêmes. Mais il existe d'autres configurations, où des acteurs extérieurs à l'Éducation nationale prennent en charge des publics et des problèmes principalement scolaires (à l'image des projets de prise en charge des élèves exclus, de financement d'une éducatrice en maternelle, ou encore de lutte contre le décrochage scolaire). Dans ces cas-là, ces projets interviennent en un support de la mission de l'Éducation nationale.

Parallèlement, l'investissement des personnels scolaires se restreint le plus souvent à des temps de coordination et de préparation du projet (voir le tableau comparatif dans la partie 2). Ceux-ci interviennent rarement dans la définition du contenu des activités, ou alors pour valider/invalidier les propositions des intervenants – ce qui peut notamment s'expliquer par un sentiment d'illégitimité ou d'incompétence, mais aussi par manque de temps. Ce constat s'applique à tous les projets observés, sauf le projet de l'Éducatrice de jeunes enfants et de flexibilisation des classes.

Dans chacune des Cités observées, des voix s'élèvent chez les partenaires de l'Éducation nationale, pour contester cette situation. Tous les intervenants non scolaires rencontrés émettent en effet des critiques convergentes. Prenons le cas exemplaire du directeur de l'association de prévention spécialisée et de sa collègue éducatrice, tous deux responsables du projet de prise en charge des élèves exclus des collèges de la Cité éducative de Grandville. Au cours de nos rencontres, ils décrivent leurs difficultés à impliquer les professeurs dans les activités proposées aux élèves durant leur temps d'exclusion. En effet, sur le papier, l'éducatrice accueille les collégiens exclus (de plus de trois jours) dans ses locaux et leur propose diverses activités en collaboration avec des associations de l'Economie Sociale et

Solidaire (recycleries, cantines solidaires), des organisations culturelles (cinéma d'Arts et Essais) et des professeurs. Théoriquement, à chaque session, un personnel de collège est convié à réaliser une activité non pédagogique auprès des élèves. Ayant lieu en dehors de ses heures de cours, celui-ci est rémunéré. Mais en dépit d'un accord de principe avec les responsables scolaires au cours de la conception du projet, seulement deux fonctionnaires de l'Éducation nationale sont intervenus en deux ans. L'un est le coordinateur REP d'un des collèges et membre d'une association qui promeut les jeux éducatifs ; l'autre est un professeur de sport qui a formé les élèves aux premiers gestes de secours. Tous deux sont sensibilisés aux enjeux de lutte contre le décrochage et aux méthodes éducatives alternatives. Le projet continue donc d'exister, mais ne suscite donc pas de collaborations étroites avec les enseignants – en dehors des professeurs principaux des élèves exclus avec qui l'éducatrice échange régulièrement. À l'image de leurs homologues, ces deux travailleurs sociaux dénoncent d'un côté la faible implication des enseignants et refusent d'être considérés comme de simples prestataires. Ils revendiquent des formes de co-construction des projets.

Certains partenaires non scolaires ont parfois la capacité de contester et de rebattre les cartes en refusant de travailler dans de telles situations. Cette possibilité d'*exit* n'est offerte qu'à ceux qui possèdent une légitimité ou des ressources dans le champ éducatif local suffisamment étendues pour se désengager d'une collaboration qui ne leur convient pas (Hirschman, 2011). C'est le cas de Cléa, porteuse d'un projet d'Éducation à l'environnement. Son action a bénéficié, grâce à la Cité éducative de Pontneuf, d'une publicité croissante au fil des ans. Elle s'est étendue à plusieurs écoles depuis 2020 et est aujourd'hui trop sollicitée pour répondre à toutes les propositions. De ce fait, elle se donne le droit de renégocier les modalités de mise en œuvre de son activité dans les établissements où elle juge les enseignants moins impliqués et réciproquement, de proposer un projet de coopération plus intégré pour les équipes qui participent à la co-construction des séquences.

*« ... À l'école 1, j'ai vraiment eu l'impression d'être en mode : "Il y a une prestataire qui est là, qui est corvéable à merci". Et il y a rien en face. C'est désagréable humainement et puis le projet s'en ressent. À l'école 2, on est vraiment sur du partenariat, du dialogue et tout ça et ça l'a été depuis le début. À l'école 3, la directrice est très moteur, les autres instit' sont plus ou moins motivés, mais, bon, globalement, on va vers du positif. C'est pas mal aussi. Mais bon... on ira quand même jusqu'au bout du projet cette année à l'école 1 et ils auront une infrastructure pour continuer le jardinage plus facilement pour la suite. [...] Mais quand s'est posée la question de l'année prochaine. Moi, j'ai dit à l'école 1 que je continuais pas avec eux. »*

*(Cléa, animatrice d'éducation à l'environnement, Cité éducative de Pontneuf)*

La situation de Cléa est plutôt exceptionnelle au regard des autres actions étudiées. La plupart des porteurs de projets n'ont pas les possibilités (financières notamment) de se détourner de certains établissements ou de ne pas renouveler leur demande de financement à la Cité éducative. Ils sont alors pris dans une tension entre une forte injonction à faire vivre le

partenariat et des difficultés à susciter l'adhésion des acteurs éducatifs locaux ; tension qui peut susciter des phénomènes de mal-être au travail (voir Partie 5) ou des frictions qui manifestent un décalage plus général entre les différentes cultures professionnelles.

## **2. Des cultures professionnelles en concurrence**

Dans le monde éducatif, certaines cultures professionnelles se sont constituées historiquement, en miroir l'une de l'autre, comme c'est le cas des éducateurs et des enseignants (Muel-Dreyfus, 1983). Ainsi, des professions partageant les mêmes publics et les mêmes problèmes sociaux, comme les enseignants en REP et les éducateurs peuvent entrer en concurrence lorsqu'il s'agit de définir les frontières de leur juridiction.

D'après M. Gather Thurler et L. Progin, la culture professionnelle renvoie à un système d'orientation propre à un collectif d'individus. Elle désigne à la fois des croyances, des représentations, des valeurs et des pratiques partagées par un groupe. Incorporée par le biais d'une socialisation, elle est susceptible d'évoluer au fil des épreuves et des changements : « grâce à des processus de socialisation, ces savoirs sont transmis aux nouveaux membres et progressivement renforcés de manière à créer des répertoires d'action qui, tout en échappant à la prise de conscience [...]. Selon l'importance et le degré de routinisation de certaines pratiques inscrites dans les répertoires d'action existants, les membres du collectif seront plus ou moins disposés à s'aventurer sur le terrain de nouvelles pratiques. » (2013, p. 71)

La démarche partenariale des Cités éducatives, parce qu'elle met en contact des professionnalités différentes, est révélatrice de ces concurrences. En particulier, les acteurs entrent en tension sur deux points : les relations aux publics cibles de l'action et les méthodes et référentiels éducatifs.

### *a) Des représentations divergentes d'un même public*

Le premier objet de frictions entre les professionnels rencontrés se trouve dans les relations qu'ils entretiennent avec leurs publics cibles. Chaque professionnel amène avec lui une idée qu'il se fait du public et des manières de traiter le problème touchant à ce public. Ces modes de catégorisation et de conception des problèmes sociaux, qui découlent en grande partie de sa culture professionnelle, suscitent plusieurs types de désaccord.

Premièrement, en dépit de négociations préalables à la mise en œuvre de l'action, les partenaires peuvent entrer en conflit à propos de la délimitation des publics ciblés par leur action. L'action de Médiation parentalité observée dans la Cité éducative de Basseterre illustre cette confrontation de points de vue. Ce projet implique, entre autres, une médiatrice sociale et une bénévole issue d'une association de lutte contre la grande pauvreté. L'idée, initiée par la troïka, est de former un groupe de parents-pairs aux démarches d'aller-vers afin

qu'ils jouent le rôle de médiateurs et qu'ils se rapprochent des familles les plus éloignées des institutions pour leur permettre un meilleur accès aux services (scolaires, culturels, sociaux, etc.). Pour ce faire, les deux partenaires organisent des rencontres mensuelles avec les mères-médiatrices<sup>13</sup>. Durant ces rencontres, elles réfléchissent à l'organisation d'activités (culturelles, sportives, sociales), voire à des formations dans leur quartier. La médiatrice sociale évoque également quelques informations susceptibles de les intéresser (distribution de vêtements de seconde main, spectacles gratuits, activités dans les Centres sociaux, etc.) et d'être diffusées auprès des familles. Elle invite parfois des intervenants qui viennent proposer leurs services pour enrichir leur palette d'actions ou de formations (une assistance sociale du Planning familial est venue proposer une formation de sensibilisation à la santé sexuelle et féminine par exemple). Catherine, la bénévole de l'association partenaire, prend des notes pendant la réunion et intervient quasi uniquement pour rappeler aux médiatrices-paires les enjeux à ne pas perdre de vue, selon elle :

*« Disons que moi j'essaye quand je participe à une réunion, toujours de porter le souci de ces personnes en précarité, de faire en sorte qu'elles soient pas oubliées. Dans leurs contraintes aussi, hein. Parce que si on veut que ça réussisse au niveau de la participation des personnes en précarité – même pour les parents médiateurs – il faut choisir des conditions matérielles qui permettent de le faire. Prévoir quelqu'un pour garder les enfants par exemple. »*

*(Catherine, bénévole d'une association de lutte contre la précarité, Cité éducative de Basseferre)*

C'est au cours d'une réunion à laquelle nous avons assisté qu'une tension se cristallise : en effet, Catherine insiste à deux reprises sur le fait que les activités proposées (ici une demande de financement à la mairie pour des cours de danse pour femmes) doivent se destiner à des personnes éloignées des institutions et non uniquement aux femmes présentes dans le groupe. Si le débat n'éclate pas directement pendant la réunion, les deux partenaires évoquent ce problème en entretien. D'un côté, Sylviane, la médiatrice met en avant la difficulté à constituer un groupe de parents médiateurs stable et à mobiliser d'autres familles qui intégreraient le collectif ou participeraient à ses activités. Elle souligne déjà l'importance de fidéliser ces mères qui elles-mêmes sont en situation plus ou moins précaire<sup>14</sup> :

*« Sur les parents médiateurs, il fallait qu'ils en retirent un bénéfice pour eux. Aller chercher d'autres parents, oui, mais il faut qu'ils en retirent un bénéfice perso. La formation par une psycho praticienne, par exemple, ça leur a permis de savoir ce qu'était la charge mentale, la réussite scolaire, la confiance. Ça leur a apporté*

---

<sup>13</sup> Ce sont en effet uniquement des femmes qui viennent au rendez-vous.

<sup>14</sup> Nous nous basons sur les témoignages de la médiatrice parentalité, car pour des raisons de temps, nous n'avons pas réalisé d'enquête auprès des familles.

*d'autres éléments. Et, en plus, elles ont développé une autre approche vis-à-vis des familles. Y'a un regard bienveillant qui s'est mis en place. »*

*(Sylviane, médiatrice de la Cité éducative de Basse-terre)*

D'un autre côté, Catherine témoigne d'une vigilance vis-à-vis du manque d'initiatives d'aller vers :

*« Et puis je veille à ce que le groupe, qui est maintenant important, ne soit pas un groupe fermé. Il ne faut pas qu'ils oublient que leur rôle c'est d'aller vers les autres et de faire le lien avec les autres. Qu'ils ne fonctionnent pas que pour identifier des parents médiateurs. [...] Quand ils font les cafés des parents, ils ont à cœur d'aller vers. [...] Mais je ne sais pas s'ils sont toujours animés par ce souci... »*

*(Catherine, bénévole d'une association de lutte contre la précarité, Cité éducative de Basse-terre)*

Ici, le malentendu ne semble pas être discuté en tant que tel et suscite une incompréhension entre les deux parties qui entrave la relation partenariale.

Il existe un second type de désaccord qui concerne cette fois-ci les modes de catégorisation des différents publics. En effet, chaque professionnel pose, consciemment ou non, une étiquette sur ses bénéficiaires afin de cibler son action. Ainsi, à l'Ecole, les modes de classement professoraux sont particulièrement prégnants (Bourdieu et Saint Martin, 1975) : les « bons » et les « mauvais » élèves, les élèves « disciplinés » et « perturbateurs » sont autant de catégories qui permettent au personnel scolaire de désigner les enfants, mais aussi de les hiérarchiser en s'appuyant sur des jugements de valeur non seulement scolaires, mais aussi moraux. Que passe-t-il lorsque ces catégories sont concurrencées par d'autres, issues de l'extérieur de l'Ecole ? Les débats entre enseignants et associatifs autour de la sélection des élèves médiateurs dans le projet de Médiation par les pairs de la Cité éducative de Grandville souligne la force des modes de classement scolaire. Julian témoigne de sa volonté de valoriser des élèves selon d'autres critères que scolaires :

*« Il y a des élèves que l'on identifie, et on se dit : "Lui, il faudrait vraiment qu'il soit médiateur". Alors que des fois, pour les enseignants, c'est catégorique : "Lui c'est non !". Donc bien sûr, il ne faut pas trop d'élèves qui ont des difficultés. Il en faut quelques-uns, c'est important. Les élèves qui ont souvent du conflit, ils peuvent prendre un petit peu de recul. Trop d'élèves avec des problématiques comme ça, ça serait compliqué pour faire vivre le groupe. Mais du coup, nous on essaye de dire aux écoles, quand on fait le choix avec les enseignants, d'avoir des profils variés. Pas que des bons élèves, pas que des élèves timides [...] et des élèves qui ont aussi pas mal de conflits, comme ça... on espère que ça leur donnera une autre image et une autre manière de se considérer. [...]*

*« Le choix, il y a plusieurs manières de le faire : soit on fait une réunion avec les enseignants, on prend les candidatures des élèves volontaires et on en discute. Moi il y a ceux que j'ai repérés, je leur dis : "Lui, il est intéressant". Et puis là, il y a tout un débat. J'essaie aussi vraiment de faire confiance aux enseignants. À partir du moment où je leur dis qu'il me faut des profils variés, ils me proposent des élèves et finalement, c'est eux qui ont le choix définitif. Je ne les connais pas beaucoup, je ne les vois que 2 heures. Donc là où je vais vraiment, en quelque sorte, exprimer mon avis, c'est quand il y en a un où je me dis : "Lui, il ne faut pas que je le loupe". »*

*(Julian, animateur de l'association de médiation, Cité éducative de Grandville)*

Au cours des séances de sensibilisation à la médiation qu'il mène dans toutes les classes de cycle 2, Julian repère Karim, un élève qui se montre très intéressé. Karim connaît le protocole et les principes car lui-même a été convoqué plusieurs fois en médiation. Au terme des deux heures de présentation, il rédige une lettre de motivation pour devenir médiateur. Lors de la réunion de sélection qui se tient quelques semaines plus tard, tous les enseignants de cycle 2 sont rassemblés pour sélectionner les élèves médiateurs. Voici un extrait du journal de terrain qui rend compte des échanges entre le formateur (Julian) et l'institutrice de Karim (Céleste) lors de cette réunion :

*Julian présente la liste des candidats qu'il a sélectionnés dans la classe de Céleste. Ils entament tous les deux un débat au sujet de Karim. Julian soutient sa candidature car il présente le profil de l'élève perturbateur, régulièrement impliqué dans des conflits, mais intéressé par la démarche. Pour Julian, c'est potentiellement un bon médiateur : il insiste sur la capacité de Karim à prendre du recul et à analyser les conflits et sur sa motivation à être médiateur.*

*Céleste, son institutrice refuse catégoriquement. Ses arguments portent sur le caractère de l'élève : Karim « n'aurait pas montré son vrai visage » à Julian, il serait « manipulateur ». Puis elle explique qu'il est régulièrement impliqué dans des conflits et qu'elle entretient des liens tendus avec ses parents. Elle ne souhaite pas lui donner le statut d'élève-médiateur car elle a peur qu'il s'en serve « à mauvais escient ».<sup>15</sup>*

Dans ce débat, les modes de classement de Céleste priment sur les visions alternatives proposées par l'animateur de l'association. Or, ses arguments sont principalement liés à l'étiquette qu'elle appose sur son élève. Il lui est difficile d'imaginer qu'il se comporte autrement s'il est médiateur et le cantonne *de facto* dans sa catégorie d'élève perturbateur. Au contraire, Julian recourt à des arguments rationnels, il compare les qualités montrées par Karim durant la sensibilisation avec les compétences requises pour le travail de médiateur. Mais *in fine*, ce sont les arguments de Céleste qui priment et Julian retire Karim de la liste des candidats.

A *contrario*, au cours de l'enquête, plusieurs professeurs ont témoigné de l'intérêt des démarches partenariales, qui leur permettent de changer leur regard sur les élèves et de développer une relation nouvelle. C'est le cas de Rémi, professeur de mathématiques et co-responsable du potager d'un des collèges de la Cité éducative de Grandville :

*« C'est toujours intéressant de les voir en dehors de la classe, et là notamment sur une activité comme celle-ci. Il y en a qui ne sont pas à l'aise en classe, et là tu les découvres un peu plus, complètement. Et puis ils ont une relation entre eux qui est plus libre donc... c'est intéressant de les observer dans leurs pratiques. »*

*(Rémi, professeur de mathématiques en collège, Cité éducative de Grandville)*

---

<sup>15</sup> Extrait d'observation, réunion enseignants-animateur de l'association de médiation, Cité éducative de Grandville.

Le partenariat permet donc, dans certains cas, de faire bouger les étiquettes posées sur les publics.

*b) Des référentiels éducatifs contradictoires*

Parallèlement à ces conceptions concurrentes des publics ciblés, des tensions peuvent naître autour des référentiels éducatifs propres à chaque métier, c'est-à-dire autour des normes, des valeurs, des images et des interprétations causales de problèmes éducatifs<sup>16</sup>. Ces référentiels permettent aux acteurs d'orienter leur action en fonction d'une représentation qu'ils se font de la réalité et qu'ils partagent au sein de leur communauté professionnelle. En effet, les référentiels sont propres à chaque métier (enseignants, animateurs, éducateurs, médiateurs) et peuvent donc entrer en contradiction.

D'une part, les professionnels s'opposent souvent sur les questions de directivité ou non-directivité des méthodes. Beaucoup d'intervenants extérieurs au monde scolaire témoignent d'une forme de malaise lorsqu'ils travaillent avec des enseignants. C'est le cas de Françoise, éducatrice, qui accompagne les petites sections maternelles de la Cité de Basseterre :

*« Déjà, dans la façon de parler aux enfants, pas pour tous, mais la plupart quand même, c'est très directif, très cadré. Même si je comprends que pour gérer une classe de 25, tu es obligé d'être quand même un peu directif. [...] Mais voilà, ça m'a choquée parce que moi, j'avais l'habitude d'être plus à l'écoute des enfants, et de faire après les choses en fonction ou de leur état du jour, ou un peu de leurs demandes même si c'était aussi dans le sens de développer leurs capacités, voilà... Enfin, c'est la façon de faire qui n'est pas la même on va dire. »*

*« J'ai vu les enseignants en atelier langage c'est : « répète ce mot, ça, dis-le, vas-y redis le, non ce n'est pas comme ça, c'est comme ça ». C'est très directif. Il faut apprendre tant de mots, tous les jours ils leur redisent. [...] Alors que moi, en atelier langage, on prend deux-trois enfants, un tout petit groupe d'enfants... ».*

Alors que les enseignants priorisent ici des méthodes directives pour favoriser les apprentissages formels, l'éducatrice ci-dessus cherche à développer l'autonomie et la maturité émotionnelle des enfants en donnant libre cours à leur imagination. Dès lors, il est légitime de s'interroger : dans quelle mesure cette opposition sur les approches constitue-t-elle un obstacle à la coordination des professionnels et donc à la « continuité éducative » tant invoquée par les pouvoirs publics ?

D'autre part, allant de pair avec ce désaccord sur les méthodes, les pratiques pédagogiques des partenaires peuvent entrer en contradiction sur les enjeux de discipline. C'est ainsi que plusieurs enquêtés travaillant pour des associations affirment leur refus de « faire la police »

---

<sup>16</sup> La notion de « référentiel » est ici empruntée à Pierre Muller qui l'a importée en science politique pour mettre en évidence la dimension cognitive et l'importance des idées dans l'action publique (Muller, 2019).

auprès des élèves<sup>17</sup>. Julian, animateur du projet de Médiation par les pairs, constate qu'il ne se positionne pas de la même manière que les enseignants vis-à-vis des conflits entre élèves, et qu'eux-mêmes ne se positionnent pas tous de la même manière.

*« Dans leurs classes, notamment en primaire, chacun gère le conflit. [...] Après, du coup, chacun est avec la manière dont il le voit, dont il le perçoit, et donc il y en a qui sont en effet dans la sanction, d'autres beaucoup plus dans le dialogue. [...] [La médiation par les pairs] c'est aussi un peu ce que l'on essaye de faire dans la société, on essaye de régler son problème soi-même, et quand on n'y arrive pas on fait appel à un tiers et le tiers, soit c'est le médiateur, soit c'est le juge, par exemple. Du coup, cette gestion là des conflits, elle est tellement différente que les enseignants ne savent pas toujours où positionner la médiation ni comment l'utiliser... »*

*(Julian, animateur de l'association de médiation par les pairs, Cité éducative de Grandville)*

Le refus de faire de la discipline est une posture parfois difficile à tenir. Elle peut amener à un sentiment de malaise, comme en témoigne Julian, lorsqu'il se sent obligé de rappeler un enfant à l'ordre durant une de ses animations où il s'occupe d'un groupe de futurs médiateurs pairs sans la présence d'un enseignant, ou lorsque l'enseignant ne remplit pas ce rôle. Julian refuse d'endosser un rôle autoritaire car il pense que cela nuirait aux relations qu'il cherche à construire avec les enfants en tant que formateur à la médiation par les pairs. Derrière ce malaise s'expriment les différents statuts des adultes présents dans les établissements scolaires. Mais il témoigne également d'une volonté de respecter la division du travail éducatif en accordant de l'importance à certaines prérogatives symboliques propres à une juridiction professionnelle. En effet, les éducateurs ont construit leur professionnalité en rupture avec celle des enseignants, se distanciant particulièrement des enjeux de discipline et de maintien de l'ordre (Muel-Dreyfus, 1983).

Les enjeux de sécurité constituent un dernier point sur lequel ces référentiels s'opposent. Voici les notes de terrain prises au cours d'un atelier potager avec des enfants de petite section dans la cour d'une école maternelle de la Cité éducative de Grandville :

*La directrice sort et s'exclame qu'il faut ranger les outils : « On ne peut pas laisser les outils dans la cour comme ça. C'est moi qui suis responsable s'il y a un problème ! ».*

*Elle vient ensuite répéter sa requête auprès des deux animateurs, et insiste sur le fait qu'aucun outil ne doit rester dans la cour – même surveillés – pendant la récréation. Les animateurs répondent qu'ils n'ont pas la clé du placard à outils et qu'ils ne peuvent donc pas les ranger. Elle retourne ensuite dans son bureau, non sans avoir fait le tour des groupes et de la cour pour repérer les outils abandonnés.*

*Les animateurs continuent leurs activités en laissant les enfants utiliser les outils – pelles, sceaux, griffes, binettes – comme ils l'entendent. Un des ateliers est destiné à la*

---

<sup>17</sup> Pour reprendre l'expression d'une des animatrices de l'atelier potager de la Cité éducative de Grandville.

*découverte des outils de jardinage et les enfants ont même le droit de manipuler des sécateurs sous la surveillance d'un adulte.*<sup>18</sup>

La directrice leur apportera la clé à la pause méridienne ; ils passeront donc la récréation à surveiller les outils et à empêcher les élèves de jouer avec, alors même que ces derniers avaient le droit de les manipuler quelques minutes avant.

Cette division du travail et du temps scolaire n'est pas nécessairement claire pour tous les élèves, qui ne perçoivent pas le rôle des adultes de la même manière et ne saisissent pas nécessairement la frontière entre les différents temps éducatifs. Julien Netter montre que, du point de vue des élèves, les alternances de méthodes et d'adultes participent à la « fragmentation » de leur expérience scolaire (Netter, 2019a). Le côtoiement de professionnels différents tout au long de la journée, leur demande de maîtriser des normes éducatives parfois contradictoires (un mode ludique pour les animateurs par exemple, un mode scolaire pour les enseignants par exemple). Or, les élèves sont inégaux face à la maîtrise de ces modes et à la capacité de passer d'un mode à l'autre (Netter, 2019b).

Par exemple, les enfants accolent à tous les adultes un rôle de régulation des conflits et des comportements, et ce indépendamment de leur statut dans l'école. Au cours d'une récréation à l'école primaire où Julian intervient, celui-ci est sollicité par deux enfants pour régler une bataille entre élèves qui jouent au ballon. Il leur dit que c'est à eux d'essayer de régler le problème, mais les élèves insistent. Il répond alors qu'ils doivent s'adresser aux enseignants et pas à lui, déléguant la gestion du conflit à ces derniers. Julian me confie alors que, après être intervenu près d'une dizaine de fois dans cette école, les élèves le considèrent comme un membre à part entière de l'équipe éducative : ils l'appellent « Monsieur » alors qu'il préfère qu'on l'appelle par son prénom et le sollicitent au même titre que les enseignants pour régler les conflits pendant la récréation, attendant implicitement de lui qu'il exerce une autorité et de la discipline. De même, les élèves de maternelle ne comprennent pas pourquoi ils n'ont plus le droit de toucher aux outils pendant la récréation, alors même que ceux-ci sont encore à disposition dans la cour. Les animateurs les laissent donc emprunter quelques outils inoffensifs (sceaux, arrosoirs), en dépit de la demande exprimée par la directrice. Ainsi, les interventions des personnels extérieurs dans les établissements scolaires s'apparentent à des moments de liberté pour les enfants – qui peuvent sortir de leur rôle d'élève – mais aussi pour les adultes – qui s'autorisent quelques entorses à la forme et aux normes scolaires.

Bien que la primauté de la norme et de la forme scolaire soit de règle, ces concurrences font néanmoins naître de nouvelles pratiques et formes de réflexivité. La partie suivante montre que s'il n'y a pas nécessairement d'accord sur les conceptions de l'éducation ou l'objectif de la

---

<sup>18</sup> Extrait d'observation, atelier jardinage dans une école maternelle, Cité éducative de Grandville.

coopération, ils trouvent tous un intérêt à agir ensemble, au prix de quelques compromis (sur l'autorité, la méthode pédagogique, etc.). Parmi les points positifs mis en avant par tous les acteurs, vient d'abord une meilleure connaissance du champ éducatif, des autres professionnels et de la répartition des rôles éducatifs.

### Synthèse de la Partie 3

Une relation d'asymétrie entre monde scolaire et non scolaire structure la mise en œuvre des projets des Cités éducatives. Elle se manifeste par la primauté des objectifs, normes et modes de classement scolaires, qui s'imposent à tous les acteurs. Tout d'abord, les démarches partenariales ne constituent pas le cœur de mission de l'Éducation nationale, les acteurs scolaires se placent souvent en situation de commanditaires vis-à-vis de prestataires extérieurs – ces derniers dépendant de la bonne réalisation de ces coopérations pour leur survie économique. Ensuite, cette asymétrie se manifeste également dans la réalisation des projets, où l'on observe des frictions entre les différentes professions en matière de représentations des publics cibles et de référentiels éducatifs. En pratique, différentes normes éducatives se côtoient et les acteurs s'opposent parfois sur les méthodes (directives/non directives), sur la notion de discipline et sur l'incarnation de l'autorité. Enfin, si le point de vue des élèves n'a pas été récolté lors de l'enquête, d'autres recherches montrent que la succession de professionnels aux modes éducatifs différents peut s'avérer difficile à interpréter et vectrice d'inégalités scolaires (Netter, 2019a).

## **Partie 4. Ajustements de la division du travail en situation**

Les tensions décrites ci-avant révèlent que la coopération constitue une épreuve commune aux différents professionnels (enseignants, travail social, socioculturel) en jeu. En effet, elle « bouscule [la] professionnalité, aussi bien négativement que positivement », c'est-à-dire qu'elle joue sur « cette capacité issue de l'expérience, qui permet à des professionnels à la fois de respecter les règles du métier – ils ont été formés dans cette perspective – et de les transgresser afin de s'adapter aux situations » (Ravon et Vidal-Naquet, 2018, p. 74).

Pour faire face à ces épreuves, les acteurs revoient leurs pratiques et l'organisation du travail coopératif en situation, redéfinissant ainsi les frontières de leur profession et de la division du travail. Un premier ajustement consiste à définir son rôle et sa juridiction professionnelle, afin de construire une relation de confiance et une répartition claire des rôles. Ce travail s'opère principalement de manière discursive, en amont des situations de coopération. Un second ajustement s'opère en situation, lorsque les acteurs font face à des situations inhabituelles. Ils répondent alors à ces épreuves en sortant de leur rôle professionnel.

### **1. Un travail nécessaire de définition des frontières professionnelles**

D. Glasman écrivait en 1999 que la plupart des acteurs scolaires ne souhaitent pas rediscuter fondamentalement les objectifs et méthodes éducatifs en faveur de leurs partenaires non scolaires. Mais il observait pourtant qu'une nouvelle division du travail s'installait petit à petit dans l'École elle-même, à la faveur de l'entrée d'intervenants extérieurs ou du travail de certains à sa périphérie (en matière d'accompagnement scolaire par exemple) (Glasman, 1999, p. 9).

Vingt ans plus tard, le constat est toujours d'actualité. Dans les entretiens, les acteurs scolaires et non scolaires affirment respecter les frontières de leur juridiction afin de ne pas empiéter sur celles de leurs partenaires. Pourtant, en pratique, ils sont souvent contraints de s'adapter en fonction des situations et d'ajuster la division du travail, souvent au détriment du respect de ces frontières professionnelles.

#### *a) Délimiter son rôle pour apprendre à se connaître*

Lorsqu'ils sont interrogés sur la division du travail, les partenaires répondent généralement qu'ils discutent le rôle de chacun, durant la phase de conception opérationnelle, avant de se

mettre en action. Chaque cœur de mission est rappelé : les enseignants représentent l'institution scolaire, la discipline et les savoirs formels ; les conseillers d'éducation et le personnel scolaire se dédient à la vie scolaire et à l'accompagnement des enseignants (hygiène, bien-être, etc.), les travailleurs sociaux revendiquent une expertise sur les jeunes et les problèmes sociaux des familles en dehors de l'École, le personnel médical et psychologique représente la santé. Enfin, les bénévoles, animateurs et salariés d'associations importent des compétences spécifiques à leur champ (culture, musique, sport) et ont également des missions d'encadrement et d'animation des groupes d'enfants.

Connaître la place de chacun signifie ne pas empiéter sur la juridiction d'un autre. Ainsi, l'affirme cette éducatrice qui s'occupe des élèves qui sont exclus du collège :

*« Je reste à ma place. J'ai pas de formation, ni de psychologue, ni d'assistante sociale, ni d'infirmière, donc voilà je reste à ma place. Je suis sur le temps de l'accompagnement, plus un gros travail éducatif voilà. Mais après pour le reste, je laisse les professionnels qui ont une formation de psy ou de voilà ... »*

*(Malika, éducatrice spécialisée, association de prévention spécialisée, Cité éducative de Grandville)*

Ici, Malika souligne qu'elle respecte à la fois l'expertise de ses collègues, mais également le temps éducatif qui leur est dévolu. Elle décrit son travail comme un soutien éducatif qui intervient en dehors du temps scolaire, en complément des autres.

Pour autant, il n'est pas toujours facile de délimiter le champ d'action de ses coopérateurs ; notamment lorsqu'on n'est pas habitué à travailler ensemble. Apprendre à se connaître représente donc une première étape dans le travail de coopération. C'est ce dont témoigne Françoise, éducatrice de jeunes enfants qui intervient dans les écoles maternelles :

*« Mais bon, c'est vrai que c'est long parce qu'il fallait déjà qu'ils me connaissent, qu'ils aient confiance en moi donc ça ne se fait pas comme ça, ça se fait pas à pas. [...] Parce que voilà, c'est un autre monde. Enfin, moi je viens des crèches, et c'est vrai que quand je suis arrivée dans le milieu des enseignants, voilà, c'est un autre monde, vraiment. On n'a pas les mêmes missions, enfin les mêmes façons de voir l'enfant, de... Oui, voilà. Du coup, ça a été, pour moi ça a été un peu compliqué au départ pour me mettre dans l'ambiance, parce que moi j'avais toujours travaillé en crèche, donc... Et tous les gens qui travaillaient avec moi, ils avaient été formés dans la même logique, enfin dans la même direction. Alors que là, l'enseignement... Enfin, les enseignants, ce n'est pas du tout la même formation, ils n'ont pas les mêmes objectifs, voilà. »*

*(Françoise, Éducatrice Jeunes Enfants, Cité éducative de Basseterre)*

Pour construire la coopération, cette éducatrice doit convaincre les enseignants qu'elle n'est pas une menace. À son arrivée dans la Cité éducative, elle ainsi a consacré un temps conséquent à définir sa place auprès des collaborateurs.

Ce travail est d'autant plus important pour les acteurs, institutions ou métiers émergents. En témoigne Sylviane, médiatrice pour la Cité éducative de Basseterre. Ancienne assistante maternelle, Sylviane a repris des études de sciences de l'éducation. Après un master spécialisé dans la coordination de projet, elle a été recrutée par la Cité éducative. Elle est rattachée aux

services de la ville et travaille dans la mairie de quartier. Elle décrit sa mission de médiatrice comme un « poste de terrain » visant à créer du lien entre les acteurs du quartier afin de répondre aux besoins de la population :

*« Quand je suis arrivée, j'ai commencé par rencontrer tous les acteurs et écoles du quartier pour une meilleure connaissance du terrain. Suite à ça, j'ai construit un répertoire pour essayer de mesurer tout ce qui se faisait sur le quartier, c'est très riche. [...] Notre idée première était d'aller à la rencontre des habitants afin de créer un groupe de parents-ambassadeurs pour aider les parents éloignés de la scolarité. [...] Il faut aller au-devant des habitants et des acteurs et essayer de fédérer du lien le plus possible. Ma fiche de poste c'était un peu ça. »*

*(Sylviane, médiatrice Cité éducative de Basseterre)*

Lorsqu'elle est interrogée sur les obstacles rencontrés dans la réalisation de ses missions, elle explique :

*« Les structures peuvent avoir des a priori les unes vis-à-vis des autres. Moi, faut que je travaille là-dessus. On peut quand même se rencontrer, discuter ensemble, voir ce qu'on peut créer. On a tous les mêmes problématiques quelque part. [...] L'important est de pouvoir créer le dialogue et que les personnes puissent quand même se rencontrer. [...] La difficulté première c'est de se faire connaître, de construire la confiance, de construire des compétences. Sur la prévention des dangers, par exemple, ça demande des compétences. Ça m'a permis de voir qu'on apportait des compétences. Par contre, je vais toujours chercher quelqu'un, je travaille jamais seule. »*

*(Sylviane, médiatrice, Cité éducative de Basseterre)*

La difficulté est double pour Sylviane. D'une part, elle doit montrer aux autres acteurs socioculturels du quartier qu'elle n'entre pas en concurrence avec eux. Comme elle l'explique, cela nécessite de se faire connaître et de mettre en avant des compétences spécifiques qu'elle pourrait apporter – seule ou de concert avec d'autres professionnels. D'autre part, son rôle de médiation consiste également à faire se rencontrer ces acteurs qui ne travaillent pas nécessairement ensemble. En effet, certaines organisations socioculturelles du quartier défendent des projets d'Éducation populaire divergents et ne collaborent pas les unes avec les autres. D'un côté, un centre social porte une démarche d'empowerment et d'émancipation s'appuyant sur une vision radicale de critique politique des hiérarchies et des dominations ; alors que l'autre centre social défend une Éducation populaire visant la démocratisation de l'accès aux droits et services dans le quartier. Dès lors, Sylviane doit non seulement se familiariser aux différentes cultures de l'action sociale et de l'Éducation populaire, mais également définir et justifier sa place vis-à-vis d'elles.

#### *b) Une acculturation à double sens*

Pour autant, qu'en est-il de l'acculturation des acteurs scolaires vis-à-vis des intervenants extérieurs à l'École ? Dans quelle mesure développent-ils leur connaissance des métiers périphériques et complémentaires de l'institution scolaire ? En d'autres termes, les

coopérations favorisent-elles un changement de regard chez les enseignants et professionnels de l'Éducation nationale ?

Les enseignants de la Cité éducative de Basseterre témoignent de leurs difficultés à cerner, au premier abord, les missions de l'EJE avec laquelle ils travaillent :

*« Au départ, quand on nous a présenté qu'on travaillerait avec une éducatrice de jeunes enfants, c'était pas évident de savoir comment ça allait s'organiser. Déjà le métier d'éducatrice de jeunes enfants pour nous et pour moi il était pas forcément très clair. »*

*(Laura, directrice d'école maternelle, Cité éducative de Basseterre)*

Ainsi, un des premiers pas de la coopération consiste à définir le rôle et les juridictions de chacun. Leïla, directrice, évoque ci-dessous les étapes préalables de réunion et de définition des missions de Françoise qui a succédé à une première éducatrice dans les classes de maternelle de son école. Les témoignages convergent : à son arrivée, Françoise a eu du mal à « trouver sa place » et définir les contours de son action, son apport par rapport aux autres professionnels en présence.

*« On en a reparlé avec Françoise, il me semble qu'elle ne trouvait pas forcément sa place. [...] Elle ne savait pas comment prendre le relais [de la première EJE qu'elle remplace, ndlr.]. [...] Il y a eu beaucoup de choses en grande équipe avec les trois écoles, les directeurs, les enseignants, et ça allait un peu dans tous les sens. Il y avait cette fiche de poste, que l'on réclamait avec les directeurs. Il y a eu beaucoup de temps avant qu'on l'ait. Et une fois que l'on s'est posés en petite équipe avec elle, et que l'on a fixé nos objectifs et nos attentes pour l'école et pas pour la Cité éducative, on a réussi à travailler. »*

*(Leïla, directrice d'école maternelle, Cité éducative de Basseterre)*

Pour les enseignants interrogés, le rôle de cette éducatrice est de compléter leur mission – ou de leur permettre de se recentrer sur leur cœur de métier. Ce dont témoigne Leïla, qui explique que le rôle de Françoise est de la décharger des tâches d'accompagnement à la parentalité, afin qu'elle se recentre sur sa mission d'enseignement.

*« Ce n'est pas évident de donner des conseils sur la parentalité. Et je trouve qu'elle a... c'est son domaine, elle sait s'y prendre. Du coup moi ça me décharge de choses sur lesquelles je ne me sentais parfois moins légitime, d'aller demander comment il dort, enfin voilà. [...] Du coup, je me concentre plus sur ma classe, l'accueil de mes élèves, et je laisse Françoise gérer ça, le jour où elle est là. Je peux le faire aussi, on est vraiment en partenariat toutes les deux. »*

*(Leïla, directrice d'école maternelle, Cité éducative de Basseterre)*

Ainsi, les professionnels cherchent d'abord à établir des rapports de complémentarité entre eux. Ils tentent d'aligner leur travail et leurs attentes de manière à ce que chacun n'intervienne pas sur la même juridiction et respecte la division du travail qu'ils ont établie. Pourtant, en pratique, la coopération implique parfois de sortir de son rôle ou de négocier les frontières préalablement définies. Ceci ne va pas sans confusion du côté des élèves, pour qui ces rôles et ces frontières ne sont pas toujours clairs.

## 2. À l'épreuve de la coopération : ajuster la division du travail éducatif en situation

En action, la division du travail éducatif est réajustée sous l'effet de la coopération intermétiers. Le rôle de chacun est réajusté, voire mis en question, par les logiques de situation. Plusieurs types d'ajustements ont été observés dans les cas étudiés :

- ◇ Soit les acteurs sortent de leur juridiction professionnelle et changent de rôle (d'enseignant, ils prennent la casquette d'animateur par exemple) ;
- ◇ Soit ils créent un nouveau rôle dans les interstices des différentes juridictions (ici, ils créent leur propre juridiction en complémentarité avec celle des autres).

La perméabilité de rôles institutionnels est le plus souvent temporaire et ponctuelle, c'est-à-dire que les personnes en présence peuvent jouer différents rôles au cours de la même séquence de coopération observée.

### a) Sortir de son rôle

Dans les situations de coopération qui impliquent l'Éducation nationale et qui prennent la forme d'une prestation de service, les enseignants ou le personnel scolaire peuvent quitter leur casquette professionnelle pour endosser un rôle différent.

Ainsi, lorsqu'ils prennent part à l'activité eux-mêmes, ils se comportent comme des exécutants vis-à-vis de l'intervenant extérieur : ils écoutent celui-ci et réalisent les activités sous sa supervision. C'est le cas de la conseillère principale d'éducation (CPE) d'un des collèges de la Cité éducative de Grandville qui vient participer à l'atelier potager proposé sur le temps méridien spécifiquement consacré aux activités d'ouvertures. Voici un extrait du journal de terrain relatant nos échanges lors de cette séance :

*La CPE me dit d'abord qu'elle vient rarement à l'atelier, mais qu'elle essaye de venir le plus possible pour savoir ce qui se passe dans le collège bien qu'elle n'ait pas beaucoup de temps. Puis elle ajoute, « Je viens ici pour poser le cerveau, ça fait du bien ».*

*À la demande de Jeanne (l'intervenante de l'association ce jour-là), elle prend en charge un groupe de trois garçons. Parmi les activités proposées (réalisation de « lasagnes » sur les parcelles, ramassage de feuilles ou coupe d'herbe), la CPE propose que son groupe aille couper de l'herbe dans le parc devant le collège. Jeanne distribue alors un grand sécateur à chacun d'entre eux et ils se dirigent ensemble vers la sortie. Ils y restent environ 15 minutes et reviennent avec des sacs de cours pleins d'herbe.*

Ces situations ont lieu lorsque des professionnels qui détiennent une expertise spécifique, ici liée au jardinage, interviennent dans le milieu scolaire auprès de personnels qui ne maîtrisent pas nécessairement ces compétences. Ces derniers s'en remettent alors à l'intervenant

extérieur, sortant alors de leur rôle au point qu'ils peuvent même se comporter en rupture vis-à-vis de celui-ci. En effet, il est particulièrement remarquable qu'une CPE, responsable de la vie scolaire et du respect des règles, accepte de sortir de l'établissement avec les élèves, sur le temps scolaire et de manière spontanée, et mette à leur disposition des outils qui leur sont habituellement interdits.

Ces excursions en dehors de leur rôle traditionnellement dévolu peuvent apporter aux enseignants des éléments nouveaux qu'ils réintègrent dans leurs cours, voire, chez certains, susciter une réflexion sur leur posture professionnelle. Thomas, qui travaille dans une école flexible de la Cité éducative de Pontneuf, nous explique que le projet Rugby qu'il mène en collaboration avec le club voisin lui permet de transmettre certaines valeurs aux élèves et de piocher des idées à mettre en place dans ses séances d'Éducation physique et sportive (EPS). Néanmoins, en dehors des activités sportives, il affirme ne pas avoir consciemment essayé de modifier ses pratiques :

*« Il y a énormément de choses qu'on peut transposer à d'autres sports et c'est toujours bien effectivement d'étoffer son sac à idées pour l'EPS ou pour d'autres choses. Il y a plein de petits jeux déjà que je connaissais aussi, mais pas spécialement au rugby. On s'adapte continuellement. On prend tel truc, on adapte avec tel ballon. Et puis ça me permet aussi de voir ce qu'ils aiment faire aussi. [...] En fait, ils se régalaient pour des choses toutes simples des fois. Pour un simple échauffement, le fait de mettre tel petit paramètre, hop, de suite, ils vont adorer. Voilà. C'est ce genre de petites choses que j'essaye de retenir.*

*« J'ai pas réfléchi à transposer, mais j'imagine que oui, et même sur des choses toutes bêtes... Ils se tachent avec de la peinture. Je dis : « Attends, tu as vu l'état où on était lundi dernier. » On était tout boueux ». Ils étaient tout pleins de boue... voilà... "C'est pas grave, je suis taché. Lundi, c'était pire. Regarde, on n'est pas mort." Ça peut être des choses toutes bêtes comme ça. Comme ça, je sais pas... après, j'imagine que oui, mais pas volontairement. »*

*(Thomas, enseignant de cycle 3, Cité éducative de Pontneuf)*

Un premier degré de transformation de la posture professionnelle consiste à importer certaines pratiques non scolaires dans les activités d'enseignement. Mais d'autres enseignants tentent d'aller plus loin et de construire une continuité pédagogique entre les projets et les apprentissages en classe. Ces cas-là concernent principalement les projets coconstruits, où les enseignants sont à l'initiative et participent à sa conception opérationnelle. Ci-dessous, Laurence, enseignante de petite section dans la Cité éducative de Grandville, à l'initiative du projet d'éducation à l'environnement de son école maternelle, décrit comment elle fait le lien entre les ateliers potager et ses enseignements :

*« Bientôt on va faire, avec les stagiaires, tout ce qui est de la graine à la plante. On va faire des petites plantations, on va faire des semis. Ouais, on essaye de ... on a parlé du compost, de la lasagne on a une espèce de schéma. On essaye de bien sûr qu'il y ait du sens, que ça ne s'oublie pas et puis l'entretien du jardin... Aller voir... Ce matin, moi, ils étaient tous émerveillés de voir que des graines avaient germé et avaient même poussé, donc voilà, non ça les, ça les intéresse beaucoup ! »*

*(Laurence, enseignante de petite section maternelle, Cité éducative de Grandville)*

En plus d'approfondir les activités menées durant les ateliers par des séquences de classe, Laurence a également développé des liens avec un jardin partagé proche de l'école, et dans lequel elle mène des activités avec les enfants et les bénévoles. De plus, des stagiaires de l'INSPE ont également mené un projet autour du vivant et du non-vivant auprès des élèves de sa classe. Le projet Cité éducative n'intervient donc plus simplement comme une activité d'ouverture, mais s'inscrit ici dans un projet pédagogique qui traverse les autres activités scolaires.

En conclusion, certaines situations de cotravail produisent une remise en cause de la posture et invitent à développer une réflexivité sur sa pratique. L'adoption d'une posture réflexive dépend de l'individu, mais aussi du contexte d'élaboration et de réalisation du projet – la co-construction et la co-présence favorisant la prise de recul sur l'activité professionnelle. Dès lors, l'asymétrie originelle en faveur des normes et de la forme scolaire se voit renégociée à l'aune des situations et parfois infléchie à la faveur d'autres normes (responsabilisation des élèves vs. impératif de sécurité, valorisation de savoirs non scolaires...).

*b) Créer un nouveau rôle et déplacer les frontières : des expérimentations rares, mais fructueuses*

Un autre déplacement des frontières professionnelles s'opère lorsque certains acteurs parviennent à créer un nouveau rôle professionnel dans les interstices de la division du travail. Cette situation se produit lorsque ces acteurs possèdent un statut flou, par exemple pour les postes expérimentaux créés par les différentes Cités éducatives. C'est le cas de l'Éducatrice de Jeunes Enfants ou de la médiatrice Parentalité de la Cité éducative de Basseterre. C'est également le cas de la travailleuse sociale ou de la psychologue embauchée par la Cité éducative de Grandville. Les quatre professionnelles rencontrées, parce qu'elles occupent un poste inhabituel dans la division du travail, doivent à la fois définir et légitimer leur position auprès des autres éducateurs.

D'une part, lorsqu'elles sont nommées, soit leur fiche de poste n'est pas toujours rédigée, soit elle ne précise pas la teneur de leurs activités. Toutes témoignent qu'à leur arrivée, leur mission est floue. La première étape après leur prise de poste consiste donc à rencontrer les principaux acteurs de la communauté éducative locale afin de définir leur action. Or, cette élaboration se fait collectivement et leur mission est conçue de manière complémentaire vis-à-vis des autres professionnels qui partagent leur juridiction. Leur mission, parce qu'elle est expérimentale, se définit en relation avec les autres juridictions professionnelles, et de manière complémentaire vis-à-vis de celles-ci.

Dans un cas, celui de la psychologue recrutée à mi-temps dans les services de la ville de Grandville, ce travail de définition n'a pas eu lieu en concertation avec tous les acteurs en

jeu<sup>19</sup>. Dès lors, le poste ne permet pas de répondre aux besoins de tous les professionnels concernés :

*« Je suis arrivée sur un poste où c'était assez chaotique, rien n'était clair, c'était très compliqué. J'étais dans une équipe de psychologues qui font uniquement des lieux d'écoute et de parole à partir de 10 ans. Et moi, la CPO [chargée de projet opérationnel de la Cité éducative, ndlr.], quand je l'ai rencontrée, elle m'a expliqué que mon poste était majoritairement axé sur les 6-10 ans. Donc j'étais la seule psy axée niveau élémentaire sur toute la Cité éducative, donc pour à peu près 800 enfants. Et il y a pas de psychologue en accès gratuit sur le territoire. Donc moi j'ai dit non tout de suite pour de la prise en charge individuelle parce que je trouve que c'est pas c'est pas juste. »*

*(Lise, psychologue Cité éducative de Grandville recrutée en 2022)*

Ainsi, lorsque celle-ci propose ses services aux directeurs d'établissement, elle se heurte aux réticences de certains d'entre eux qui demandent un accompagnement individuel et non collectif.

*« Le directeur de l'école, je l'ai rencontré. Il m'a dit, sur mon poste, que ça ne correspond pas du tout à leurs besoins. Selon eux, et je pense qu'il y en a pas mal, ils ont besoin de prise en charge individuelle. En fait y a vraiment des carences au niveau des disponibilités des pys scolaires. Et du coup, ils comprennent pas trop pourquoi je ne fais pas de prise en charge individuelle. »*

*(Lise, psychologue Cité éducative de Grandville recrutée en 2022)*

Plusieurs écoles n'ont donc pas répondu à ses sollicitations.

D'autre part, cette opération de délimitation de l'activité professionnelle s'accompagne d'un travail de légitimation de leur place dans cette communauté. Chez Lise, cette difficulté à légitimer sa posture a fait naître un sentiment de malaise. Elle évoque qu'elle a pris le poste « avec difficulté » :

*« Y a des résistances tout le temps et de partout, c'est-à-dire que les Cités éducatives, c'est clair pour personne et du coup en fait c'est tellement vaste que si on n'est pas en capacité de sécuriser tout le monde dans nos fonctions, c'est beaucoup de résistance, c'est beaucoup d'incompréhension. C'est beaucoup de frustration aussi. »*

*(Lise, psychologue Cité éducative de Grandville recrutée en 2022)*

Chez les autres professionnelles, cette légitimation se construit au fur et à mesure et plutôt avec succès, comme nous l'avons souligné plus haut. Ces professionnelles au statut particulier interviennent en apportant leur compétence spécifique aux autres acteurs en présence. Le sens de leur travail réside donc précisément dans les coopérations qu'elles suscitent et

---

<sup>19</sup> Pourtant, la création de ce poste fait suite à la consultation locale de lancement de la Cité éducative, qui a fait remonter les besoins locaux en matière d'accompagnement psychologique des enfants scolarisés dans les QPV.

entretiennent. Pour l'EJE que nous avons suivie, il s'agit de se positionner entre l'enseignant, les ATSEM et les AESH :

*« Finalement, il fallait que l'éducatrice, elle se positionne bien. Dans ses missions à elle, ne pas aller sur des missions de l'enseignant et ne pas aller sur des missions d'ATSEM. Et tu vois ça, c'est toujours un peu délicat... »*

*(Fabrice, enseignant de petite section maternelle, Cité éducative de Basseterre)*

Lors des observations de l'activité de cette EJE dans les classes maternelles de la Cité éducative de Basseterre, nous avons pu remarquer comment elle s'inscrit dans les interstices de la division du travail scolaire. Voici un extrait du journal d'observation d'une matinée dans la classe de Fabrice :

*Dans le couloir à l'arrivée le matin, Françoise discute avec les parents pendant qu'elle les aide à déshabiller leurs enfants. Elle prend de leurs nouvelles. [...]*

*Durant l'activité d'EPS, l'objectif est de déménager des objets plus ou moins gros d'un bout à l'autre du gymnase en respectant certaines consignes (un sens de circulation, porter un seul objet à la fois, s'aider pour les gros objets). Deux équipes d'enfants sont réparties par l'instituteur. Là, Françoise aide à mettre les dossards avec les ATSEM et l'AESH, puis elle s'occupe des enfants qui restent sur le banc. Elle a le même rôle que l'ATSEM ou l'AESH. Pareil, rien ne se dit vraiment, Françoise prend sa place de manière implicite.*

*Elle participe ensuite aux activités d'hygiène (toilettes, donner de l'eau aux enfants, les habiller) avant de retourner en classe, ce que ne fait pas l'enseignant.*

*On retourne en classe puis Françoise prend quelques élèves à part (qu'elle sélectionne elle-même) pour les emmener en salle BCD pour faire des exercices de langage. Elle prendra deux groupes au total dans la matinée. Elle a des peluches et des livres spécifiques. D'abord, elle leur fait caresser une peluche. Ensuite, elle les fait chanter des chansons sur des animaux (avec les peluches adaptées). Puis elle leur fait décrire des images sur un livre. Il s'agit de laisser parler librement les enfants, donc ils ont le droit de divaguer un peu et de raconter des anecdotes de leur vie. Certains sont un peu dissipés, mais en moyenne, ils sont plutôt disciplinés et restent assis sur le petit banc. Un enfant qui est arrivé depuis peu en France s'en va tout seul et retourne dans la classe de Fabrice (il semble avoir des troubles du handicap et a fait l'objet d'une demande auprès de la MDPH).*

*Quand on retourne en classe, on habille les enfants pour aller en récréation. Ça prend plus de temps de les habiller/déshabiller que d'être en récréation. Pendant la récréation, les deux instituteurs de petite section discutent ensemble, Françoise reste avec moi pour discuter et surveille les enfants lorsque je vais parler avec les enseignants. Les ATSEM sont en pause. Lorsque Laura, l'autre enseignante de petite section, rentre, elle va même l'aider à déshabiller ses élèves car elle est toute seule pour le faire.*

*A midi, elle ne mange ni avec les ATSEM, ni avec les profs. Elle va dans son bureau, qui n'est pas loin de l'école.<sup>20</sup>*

---

<sup>20</sup> Extrait du journal de terrain, observation avec Françoise, EJE dans une école maternelle de la Cité éducative de Basseterre.

D'un côté, Françoise vient renforcer le manque de personnel d'accompagnement (AESH et ATSEM). Elle aide les ATSEM dans les activités d'hygiène et de préparation des élèves (habillage, donner à boire) sans que l'enseignant lui demande. Elle prend également en charge certains élèves présentant des troubles du handicap, mais qui ne bénéficient pas du suivi d'une AESH (l'école n'en a pas assez pour tous les enfants déclarés). D'un autre, elle joue son rôle propre, à la fois auprès des élèves et auprès de leurs parents. Elle propose des activités d'apprentissages du langage, en utilisant des méthodes non scolaires, et auprès d'un petit groupe d'élèves qu'elle a choisis. Elle passe également du temps à discuter avec les parents pour prendre des nouvelles de ce qui se passe dans les familles. Pour ce qui est d'Adèle, travailleuse sociale recrutée par la Cité éducative de Grandville, elle définit sa mission en collaboration avec Lise, son homologue psychologue, et avec la travailleuse sociale déjà en poste sur le secteur concerné. Adèle conçoit son rôle comme celui de traiter les cas propres à la Cité éducative, autrement dit « les situations complexes ». Cette définition n'apparaît pas, *a priori*, très précise. C'est au cours de l'observation d'une réunion de coordination rassemblant Adèle, Lise la psychologue et l'assistante sociale de secteur, que la définition de ce qu'est un cas « Cité éducative » est devenue plus claire. C'est une répartition du travail « en situation » et au cas-par-cas qui s'opère : Adèle intervient en complément et en renfort de la travailleuse sociale du secteur. Cette dernière m'explique que si la situation a besoin d'un suivi rapproché (ce qu'elle ne fait pas compte tenu du nombre de dossiers dont elle s'occupe), que la famille ne bénéficie pas de suivi d'un travailleur social, et que le lien de confiance est abîmé, alors la situation est considérée comme un cas à traiter par la Cité éducative. Ainsi, pendant leur réunion, elles appellent une mère de famille ayant interpellé la référente famille d'une MDH et qui craint que son enfant de 3 ans ait des troubles du handicap. Elles discutent avec cette personne afin de connaître sa situation familiale puis, après avoir raccroché, décident du suivi qui doit être proposé et de la répartition du travail entre toutes les trois.

En bref, le rôle de Françoise, d'Adèle ou de Lise, et des autres recrues au statut expérimental, est donc triple : faire du lien entre les acteurs (Éducation nationale-Ville par exemple), être un renfort pour certains personnels, mais aussi être là où il n'y a personne pour combler des manques. Les statuts expérimentaux présentent donc un intérêt pour les démarches partenariales : ces « métiers flous » permettent aux acteurs qui les investissent de les définir en situation et au fil de leurs activités et rencontres (Jeannot, 2005). Réciproquement, ils présentent également un caractère incertain : en tant que « métiers émergents » (Demazière, 2008), ils impliquent un travail de délimitation des frontières et de légitimation dans la communauté éducative locale qui constitue une épreuve et suscite parfois un malaise professionnel. Dès lors, il est possible que ces ajustements en situation s'accompagnent de transformations à plus long terme : en matière de socialisation professionnelle, de représentations et de montée en compétences.

#### Synthèse de la Partie 4

La coopération, en tant qu'épreuve de professionnalité, requiert des acteurs qu'ils puisent dans leurs ressources pour faire face et pour ajuster leurs pratiques. Les frictions décrites dans la partie précédente suscitent plusieurs types d'ajustements. D'une part, les professionnels confrontent leurs points de vue et s'informent sur les compétences de chacun afin de délimiter les frontières de leurs juridictions et de trouver un accord autour de la division du travail. D'autre part, dans la mise en œuvre de la coopération, ils sont tenus de s'adapter à des situations inhabituelles et :

- ◇ Soit ils sortent de leur juridiction, notamment dans le cas du personnel scolaire ;
- ◇ Soit ils s'insèrent dans les interstices de la division du travail éducatif, notamment dans les cas de professionnels aux statuts expérimentaux recrutés par la Cité éducative.

Bien que ces adaptations provoquent un déplacement de la division du travail, rares sont les hybridations professionnelles – la circulation de pratiques ou de représentations d'une profession à l'autre. Elles s'opèrent le plus souvent dans le monde scolaire, lorsque des enseignants importent des savoirs non scolaires ou des pratiques informelles dans leur activité ou réciproquement, lorsque des intervenants extérieurs adoptent des savoirs ou des pratiques scolaires. Mais plus fréquemment, on observe la construction d'une complémentarité des approches éducatives qui s'accordent autour d'objectifs communs. Dans ces cas-là, les acteurs conservent des manières différentes de réaliser ces objectifs et modifient rarement leur référentiel éducatif.

## **Partie 5. Socialisations sur le long terme et « continuité éducative »**

Les démarches partenariales participent à la construction d'une continuité éducative entre les différentes professions. La « continuité éducative », souvent invoquée par les pouvoirs publics, serait parée de nombreuses vertus. En harmonisant l'éducation scolaire et non scolaire (dans le périscolaire, parascolaire ou dans les familles), elle permettrait de lutter contre l'échec scolaire et les inégalités. Présenté comme un bienfait indiscutable, ce principe est rarement défini de manière opérationnelle. X. Conus et H. Dürler soulignent que le discours sur la continuité pédagogique durant la crise sanitaire s'est d'abord traduit par « une externalisation du déroulement du travail scolaire vers le contexte familial » (Conus et Dürler, 2023, p. 173). Dans les Cités éducatives, il possède une acception plus large et renvoie à la fois à des actions de soutien à la parentalité, à la coordination des acteurs éducatifs scolaires et non scolaires, et à la construction d'un « écosystème éducatif » (Vademecum, 2020, p. 4). Dans le cadre d'un processus de transition entre différents milieux (entre le scolaire et le non scolaire, entre les niveaux scolaires, ou entre l'école et le monde du travail), la « continuité éducative signifie assurer la poursuite des expériences vécues entre les différentes sphères de la vie de l'enfant et de ses proches. Elle vise, entre autres, à permettre à l'enfant une poursuite harmonieuse de son développement tant sur le plan affectif, cognitif, que social » (Julie et Moreau, 2012, p. 72). L'étude des pratiques de coopération interprofessionnelle met en évidence les vecteurs à plus long terme par lesquels se construit cette « continuité ». Parce qu'ils traversent des épreuves communes, les acteurs étudiés partagent des expériences qui forment le terreau d'une culture partagée : une légitimation dans la communauté éducative locale, l'acquisition de compétences valorisables en dehors des projets de la Cité éducative, mais aussi l'exposition à un risque de fatigue professionnelle. Ici, la continuité se définit donc sur le plan des trajectoires, des profils et des ressources des acteurs.

### **1. Se (re)positionner dans la communauté éducative locale : le partenariat comme outil de légitimation**

Tout d'abord, mettre en place des coopérations interprofessionnelles et s'investir dans des projets de la Cité éducative augmente la visibilité des partenaires dans la communauté éducative locale, qu'ils soient scolaires ou non scolaires.

Pour les personnels de l'Éducation nationale et particulièrement pour les enseignants, s'investir dans des projets et des démarches partenariales ne relève pas de leur mission première. Ces activités se surajoutent à leur cœur de métier, constituant un travail supplémentaire et

représentant pour certains un « sale boulot » qui serait « chronophage » (Flamant, 2020, p. 27). Pour autant, les enseignants qui s'inscrivent dans des projets gagnent en légitimité :

- ◇ Au sein de leur établissement en répondant favorablement à l'injonction partenariale,
- ◇ À l'extérieur de l'établissement en étendant leur réseau relationnel. En particulier, ils déclarent mieux connaître le champ éducatif local (ses acteurs, ses institutions) et développer de meilleures relations avec les parents d'élèves.

En réaction à l'hétérogénéité croissante des publics scolaires et aux injonctions à participer, les enseignants se transformeraient donc en « caméléons professionnels » : « l'enseignant doit apprendre à habiter de nouveaux rôles professionnels : coordonnateur d'équipe, de projet pédagogique, responsable de niveau, membre du conseil d'établissement, pilote d'innovation et de programme, etc. L'enseignant devient ainsi une sorte de caméléon professionnel ; si le travail en classe reste son lieu refuge, il doit désormais en sortir plus souvent, jouer d'autres rôles professionnels et apprendre à négocier avec d'autres agents » (*Le Vasseur et Tardif, 2005, p. 88*). Plusieurs enseignants rencontrés s'apparentent ainsi à des entrepreneurs de projets : ils sont impliqués dans différents types de projets partenariaux.

Du côté des acteurs non scolaires, les coopérations avec l'Éducation nationale leur permettent de développer leur réseau dans le monde scolaire et de susciter de nouvelles collaborations. C'est le cas de plusieurs associations qui ont bénéficié de la visibilité donnée par la Cité éducative pour proposer leurs activités à de nouveaux établissements et donc toucher de nouveaux publics. Les intervenants extérieurs se positionnent à l'interface entre l'institution scolaire et d'autres institutions (la municipalité par exemple) et font le lien entre celles-ci, jouant le rôle d'intermédiaires et de passeurs d'information. Ce rôle nodal leur permet de faire valoir leur cause dans le monde scolaire et de s'affirmer comme un incontournable de tout projet mené dans leur domaine d'expertise.

Ainsi, les démarches partenariales permettent aux enquêtés de renforcer leur « capital social », c'est-à-dire « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un *réseau durable de relations* plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance » (Bourdieu, 1980, p. 2). Pour les acteurs non scolaires, ce capital social est d'autant plus crucial qu'il leur permet d'entrer « dans l'École ».

## **2. Acquérir des compétences valorisables au-delà des situations partenariales : le partenariat comme investissement**

Ensuite, la coopération permet aux partenaires d'acquérir des compétences qu'ils vont pouvoir réinvestir au-delà de la réalisation de leurs projets. Du côté des enseignants, c'est pour

apprendre de nouvelles connaissances qu'ils font appel à des spécialistes extérieurs. Tous témoignent qu'ils ne pourraient pas réaliser ces projets sans l'aide de ces intervenants. Par exemple, Rémi souligne qu'il apprend beaucoup de choses au côté de Jeanne dans le cadre de l'atelier jardinage :

*« Tout seul, je veux dire, en tant que prof, je ne me sens pas compétent aujourd'hui et c'est pour ça que je suis très content d'avoir l'idée de l'association sinon je pense que je ne l'aurais pas fait. Enfin c'est clair même. Je n'aurais pas de moi-même monté un club potager, ou alors s'il y avait eu un prof qui était "compétent" et dispo bien sûr. Mais la disponibilité, c'est l'autre problème. »*

*(Rémi, professeur de mathématiques, collège de la Cité éducative de Grandville)*

Ce faisant, les acteurs scolaires s'approprient certaines de ces connaissances pour les réutiliser dans leurs activités pédagogiques. Tous ne le font pas cependant : seuls ceux qui dépassent la logique de prestation de service réinvestissent ces apprentissages dans leurs enseignements. Par exemple, Laurence, à l'initiative du projet potager dans son école maternelle, fait le lien entre les activités proposées par l'association, et les apprentissages de ses élèves de petite section. Elle se sert de l'éducation à l'environnement comme fil rouge. Les deux stagiaires de l'INSPE qui suivent sa classe pendant trois mois ont ainsi développé des activités autour du vivant et du non-vivant. Par ailleurs, elle propose des activités en lien avec le jardinage au-delà du projet et amène ses élèves au jardin partagé proche de son école, réalise des étiquettes pour les plantes dans sa classe, et sort régulièrement observer le potager dans la cour. Dans cette école, l'activité potagère s'inscrit en réalité dans un projet plus global. Au cours de la réunion-bilan de fin d'année rassemblant toute l'équipe pédagogique et la responsable de l'association Jeanne, les enseignantes discutent en effet de la possibilité d'installer du mobilier extérieur pour faire classe dehors.

De plus, les acteurs en jeu, qu'ils soient scolaires ou non, développent ou renforcent leurs compétences liées à la gestion de projet, au suivi de budget ou encore à la communication, etc. La majorité d'entre eux témoignent de la complexité du montage et du suivi de projet Cité éducative. Rares sont ceux qui ont été formés à ces techniques – même en ce qui concerne les chefs de projets opérationnels des Cités éducatives qui n'ont pas tous travaillé dans l'administration au cours de leur carrière professionnelle. Confrontés à ces difficultés administratives et comptables, les acteurs de terrain doivent mobiliser des ressources pour dépasser ces obstacles. Or, tous ne sont pas égaux : si certains disposent de ressources relationnelles et humaines, d'autres n'ont ni le temps ni les relais pour améliorer leur maîtrise des dossiers. De leur côté, les enseignants s'appuient principalement sur leur hiérarchie – les directeurs d'établissements ou les coordinateurs REP. De ce fait, ils sont plus rarement informés de l'aspect administratif, sauf dans les écoles où les directeurs ne sont pas déchargés à 100% de leur tâche d'enseignement, et où rédiger les projets et les demandes de subvention incombe à l'équipe tout entière.

Du côté des associations, les inégalités sont fortement marquées entre les grosses associations nationales qui possèdent des moyens humains spécifiquement dédiés aux demandes et au suivi des subventions, et les petites organisations où les salariés cumulent les fonctions (Allam, Chartier et Giband, 2023). De surcroît, toutes les associations rencontrées reconnaissent leurs difficultés à cerner le fonctionnement des Cités éducatives, les attentes en matière de contenu des actions, et les modalités de sélection des dossiers. Elles décrivent donc le montage de projet comme chronophage, au point que certaines décident de ne pas renouveler les demandes de financement d'une année sur l'autre.

Mais en dépit de cette complexité, les enquêtés issus des petites associations évoquent une forme de montée en compétences sur plusieurs points : une meilleure connaissance des institutions locales et des acteurs institutionnels (municipalité et politique de la Ville principalement), une découverte du fonctionnement de l'Éducation nationale et de sa hiérarchie, une meilleure capacité à rédiger une fiche-action et à gérer un budget.

Ces compétences sont valorisables au-delà du projet en cours et réutilisables soit dans de nouvelles coopérations, soit dans leur travail quotidien. On peut alors se demander dans quelle mesure ces nouvelles ressources professionnelles – et les bifurcations qui en découlent – participent à l'émergence de professionnels « free-range » qui occuperaient une place transversale dans l'action publique éducative :

*« L'affaiblissement des frontières institutionnelles et la dérégulation des services publics créent de nouveaux rôles pour les professionnels. [...] La frontière entre les métiers des secteurs public, privé ou associatif, et les secteurs institutionnels spécifiques devient de plus en plus floue. » (Ridell et Tett, 2001, p. 6)<sup>21</sup>*

En d'autres termes, l'action éducative territoriale participerait à la diffusion de compétences en matière de gestion de projet, d'animation de réseau et de coopération ; compétences valorisables dans différentes sphères professionnelles<sup>22</sup>. Ce développement touche particulièrement les champs associatif et socioéducatif, un peu moins les enseignants. En matière de continuité, on peut imaginer sur le long terme que ces compétences constituent une culture commune aux acteurs éducatifs et donc fournissent le socle d'une continuité

---

<sup>21</sup> Traduction par nos soins. Pour la citation exacte : "The casting aside of departmental boundaries and the deregulation of services creates new roles for professionals. [...] Within the new welfare state, the boundary between public, private and voluntary sector workers and those employed by particular departments is increasingly blurred. [...] The idea of the free-ranging worker adopting an extremely flexible and innovative working practice has been developed most fully in the context of New Deal programmes".

<sup>22</sup> A cet égard, la place des Chargés de projets dans les Cités éducatives illustre parfaitement l'émergence de cette catégorie de professionnels « free-range » qui détiennent ces compétences et revendiquent une position « intersectorielle » en représentant la « troïka » plus que leur institution de rattachement.

intersectorielle. Toutefois, l'acquisition de ces nouvelles ressources demande un investissement important, parfois au risque de l'épuisement.

### **3. Le risque de "l'usure professionnelle"**

C'est parce que la politique des Cités éducatives est récente qu'elle est faiblement routinisée et qu'elle dépend des individus qui la portent. Cette faible institutionnalisation des Cités éducatives renforce l'importance donnée à l'investissement des acteurs de terrain au risque de l'usure professionnelle. L'usure professionnelle « se manifeste par un état de fatigue associé au sentiment d'incapacité à faire face aux situations. On dit d'un professionnel qu'il est usé lorsqu'il n'arrive plus à donner de sens à son travail, lorsqu'il n'arrive plus à tirer les leçons de son expérience. En ce sens, l'usure recouvre un enchaînement d'épreuves de professionnalité qui n'ont pas été traversées avec succès. Ce processus est amplifié dans le temps, du fait de l'avancée en âge, mais surtout du fait de la répétition et de l'intensification, tout au long du parcours professionnel, des atteintes à l'exercice — normal — du métier. L'usure peut entraîner le professionnel vers l'épuisement, mais il s'agit également de penser les conditions qui lui permettent de résister et le cas échéant de s'en sortir » (Ravon, 2013, p. 341).

Plusieurs symptômes d'épuisement sont évoqués dans les entretiens. Premièrement, l'activité de montage de projet est jugée chronophage par tous et se surajoute souvent à des emplois du temps déjà bien remplis, que ce soit dans l'Éducation nationale ou dans les associations. Il n'est pas rare que les enseignants ou les responsables de petites associations prennent sur le temps personnel pour remplir les dossiers de demandes de subvention. Tous les enquêtés à l'initiative de projets témoignent du faible accompagnement administratif dont ils bénéficient et qui fait peser le poids des protocoles bureaucratiques sur leurs épaules.

Deuxièmement, les fortes attentes des acteurs de terrain suscitent parfois des frustrations. C'est particulièrement vrai chez les acteurs associatifs qui sont en position de demande auprès des acteurs scolaires (voir partie 3.1.) et font régulièrement face à des désillusions en matière de coopération.

Troisièmement, les enquêtés manifestent parfois un sentiment d'incompétence lorsqu'il s'agit de maîtriser les enjeux techniques et politiques pour mener à bien une action Cité éducative. Comme évoqué précédemment, ils puisent dans leurs ressources pour pallier ces difficultés.

En tant qu'épreuve de professionnalité, la coopération implique de concilier différentes injonctions contradictoires :

- ◇ D'un côté l'invitation croissante au développement de coopérations et de l'autre, le recentrage sur les missions du cœur de métier (pour les enseignants surtout).

- ◇ D'un côté, le développement d'activités nouvelles et de l'autre, le manque de moyens pour pérenniser les activités existantes (pour les acteurs non scolaires).

Sur le long terme, être tiraillé entre ces dynamiques contradictoires suscite une usure, une perte de sens qui est visible chez certains professionnels du soin, du travail social, et de l'enseignement (Ravon, 2013).

### Synthèse de la Partie 5

Les acteurs rencontrés traversent plusieurs expériences communes qui pourraient constituer le terreau d'une culture partagée du partenariat et entretenir une forme de continuité éducative sur le plan des compétences et des profils des professionnels :

- ◇ Une trajectoire ascendante dans la communauté éducative locale avec une visibilité croissante dans et hors de son institution et une propension accrue à s'investir dans de nouveaux partenariats interprofessionnels ;
- ◇ L'acquisition de compétences extra-professionnelles qui sont valorisables en dehors des projets de la Cité éducative : connaissances non scolaires réinvesties sur le temps scolaire, compétences administratives, communicationnelles et gestionnaires.
- ◇ Le risque d'une usure professionnelle qui se ressent au détour des entretiens et qui est lié à un faible degré d'institutionnalisation du dispositif des Cités éducatives et à leur grande complexité administrative et financière.

## **Conclusion. Configurations partenariales, transformations des professionnalités et "continuité éducative"**

Pour conclure, reprenons ici les trois questions de recherche qui ont guidé ce travail.

Tout d'abord, comment les enquêtés s'approprient-ils l'injonction au partenariat et à « faire alliance » dans les Cités éducatives ? Au niveau individuel, les professionnels de terrain interprètent les injonctions partenariales en fonction de leur position dans le champ éducatif local et de leurs dispositions à collaborer avec d'autres institutions. D'un côté, les acteurs scolaires sont moins enclins à s'investir que les associations et institutions socioculturelles périphériques de l'École – qui dépendent de ces partenariats. Cette asymétrie favorable à l'Éducation nationale influence la définition des projets Cité éducative, qui est fortement marquée par une lecture scolaire. De l'autre, les caractéristiques individuelles (carrière professionnelle et sociale, expérience de l'Éducation prioritaire, intérêt pour des approches alternatives de la pédagogie) et le contexte d'établissement (socialisation par les pairs, public scolaire, dispositifs éducatifs existants) jouent sur les propensions des acteurs scolaires à se lancer dans des projets partenariaux.

Ensuite, les pratiques professionnelles et éducatives dans les champs scolaire, associatif ou socioculturel changent-elles au gré de ces usages et appropriations ? À partir des études de cas réalisées, plusieurs transformations sont palpables. Des acteurs de terrains aux objectifs, aux cultures, et intérêts parfois concurrents sont tenus de travailler ensemble, et ce faisant d'ajuster et d'adapter leurs postures en situation. D'une part, le travail coopératif nécessite une définition claire des prérogatives des juridictions de chacun. Si les projets Cités éducatives ne suscitent pas systématiquement l'émergence d'une conception commune (de l'éducation, de l'École, et de la lutte contre les inégalités) à tous les partenaires, ils permettent cependant une connaissance réciproque des métiers et institutions – ce qui constitue en soi une nouveauté pour certains. D'autre part, la coopération nécessite parfois de sortir de son rôle professionnel ou de créer un nouveau rôle – pour ce qui est notamment des personnes au statut expérimental recruté par les Cités éducatives. Sortir de son rôle alimente une réflexivité sur le métier et sur les pratiques professionnelles – prise de distance qui suscite la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques et éducatives que ce soit pour les acteurs scolaires et non scolaires.

La mise en œuvre du partenariat dans les Cités éducatives n'aboutit donc pas à un décloisonnement des métiers qui verrait la fin des frontières institutionnelles, mais plutôt à la construction d'une complémentarité. En d'autres termes, chaque professionnel reste le

spécialiste de sa juridiction, mais il est tenu de négocier la répartition des tâches avec ceux qui travaillent sur un même problème ou auprès des mêmes publics. Pour prévenir tout risque de lutte de territoire, les professionnels cherchent à définir un terrain d'entente. Les statuts expérimentaux illustrent la perméabilité des frontières. En mettant l'accent sur la mise en réseau des différents acteurs, les postes expérimentaux (médiatrice sociale, éducatrice en maternelle, psychologue) permettent de créer de nouveaux rôles professionnels dans les interstices de la division du travail.

Enfin, il est trop tôt pour dire si ces transformations affectent le contenu éducatif proposé par ces acteurs et leurs pratiques sur le long terme. Néanmoins, il est possible d'avancer quelques pistes de réflexion sur la notion de « continuité éducative ».

D'une part, la recherche de « continuité » se manifeste à travers une tentative d'articuler des pratiques et des objectifs éducatifs éloignés, voire contradictoires. Certains projets Cité éducative transforment l'offre scolaire, socioculturelle, ou de loisirs à destination des jeunes de 2 à 25 ans. Du côté de l'offre socioculturelle ou de loisirs, les résultats de l'enquête rejoignent les recherches qui mettent en avant le processus de scolarisation et de pédagogisation des activités périscolaires et parascolaires. Ici, la continuité prend donc la forme d'une imposition des normes scolaires en dehors des murs de l'institution. Néanmoins, du côté de l'offre scolaire, on observe aussi des évolutions, qui touchent notamment la discipline et le maintien de l'ordre – à travers les projets de résolution de conflits, d'éducation à l'environnement, ou de prévention du décrochage par exemple. Les notions de sanction ou de sécurité sont interrogées à l'aune des normes introduites de l'extérieur, par des animateurs ou par des éducateurs spécialisés. La cohérence de ces normes entre le monde scolaire, périscolaire et extrascolaire est même recherchée dans certains cas.

De plus, la coopération génère des débats autour des publics cibles des actions : les conceptions de l'enfant ou des familles éloignées de l'École, et les référentiels éducatifs, se confrontent dans l'action et font parfois l'objet de discussions. Bien que la domination des modes de classement scolaires soit difficile à remettre en cause, ces discussions peuvent susciter, chez certains enseignants, une réflexivité sur la pratique. L'étude montre que la présence d'intervenants extérieurs dans l'École affecte les référentiels éducatifs de deux manières. Premièrement, bien qu'ils restent subordonnés à des impératifs scolaires, ces animateurs ou éducateurs importent des normes éducatives informelles dans l'établissement. Deuxièmement, certains enseignants s'inspirent de ces pratiques et se les approprient (avec des exemples de classe dehors).

Néanmoins, ces tentatives ne parviennent pas à effacer les discontinuités du point de vue de l'expérience des élèves. En effet, les élèves jonglent plus ou moins facilement entre les différentes normes éducatives – en fonction de leurs dispositions sociales et de leur rapport à

l'école. En bref, une première dimension de « continuité » réside dans la construction d'une complémentarité interacteurs bien plus que dans l'homogénéisation des pratiques.

D'autre part, la continuité prend également la forme d'une mise en commun d'expériences et de ressources professionnelles. En effet, la coopération affecte à la fois :

- ◇ La socialisation professionnelle : les acteurs acquièrent des compétences transversales (administratives, gestionnaires, communicationnelles) et spécialisées (sur des thématiques propres comme l'environnement, la médiation, etc.). Celles-ci peuvent être réinvesties dans les apprentissages scolaires.
- ◇ La place dans la communauté éducative : ils se voient légitimés et visibilisés, ce qui augmente leurs chances de s'investir dans d'autres projets partenariaux.
- ◇ Le rapport au travail : sur le long terme, s'investir dans des projets partenariaux dans un contexte incertain (quant à la durée des financements) et complexe (concernant le montage administratif) peut susciter des formes de lassitude voire d'épuisement.

Des recherches sur le long court pourraient alors interroger dans quelle mesure l'implication dans des partenariats éducatifs participe à l'affirmation d'un profil de spécialistes de la coopération.

Pour finir, certaines configurations partenariales semblent plus propices à la « continuité », dans le sens d'une construction de la complémentarité des pratiques ou de la mise en commun des ressources et des expériences. Les partenariats de degré 5 (type cotravail) impliquent à une ou plusieurs étapes – dans l'initiative, dans la conception ou dans la réalisation – des formes de concertation et de collaboration autour des objectifs et des contenus des projets.

## Synthèse du rapport

Installées à partir de 2019, les Cités éducatives visent à coordonner les actions éducatives à destination des enfants et des jeunes de 0 à 25 ans, de la naissance à l'insertion professionnelle, avant, pendant, et après le cadre scolaire. Elles cherchent à articuler les instruments d'action publique locaux déjà existants en matière d'insertion, d'emploi, de parentalité, de réussite scolaire ou encore de prévention. Pour ce faire, les actions menées par les Cités éducatives « associent des acteurs éducatifs dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville : services de l'État, collectivités territoriales, associations, parents, habitants » (Scarbonchi, Mayet et Panazol, 2021, p. 5). Elles doivent viser à « assurer des parcours sociaux et éducatifs cohérents, en favorisant la continuité entre les acteurs, les espaces et les temps scolaires et périscolaires, qui composent le parcours des enfants et des jeunes » (Stromboni, 2021, p. 9). Trois grandes orientations leur ont été assignées : renforcer le rôle de l'École, favoriser la continuité éducative et ouvrir le champ des possibles. Les territoires candidats à la labellisation doivent élaborer un diagnostic local et inscrire leur plan d'action dans les orientations nationales. Pour 2019-2022, 100 millions d'euros ont été déboursés pour financer les 80 premières Cités éducatives. En janvier 2021, 46 territoires supplémentaires ont été labellisés. Aux 126 Cités éducatives initiales se sont ajoutés 74 nouveaux territoires, pour atteindre un total de 200 Cités éducatives en 2022.

### **1. Éléments de cadrage théorique et méthodologique : le partenariat, un référentiel d'action publique à interroger**

L'objectif est de susciter la mobilisation de tous les professionnels et la création de pratiques nouvelles, ce afin de rendre possibles des « continuités » éducatives (Léna, 2019). Cette politique repose donc sur une forte incitation au partenariat, à la fois au niveau décisionnel et au niveau opérationnel. En matière de gouvernance, le dispositif implique la coopération de plusieurs échelons décisionnels (communal, départemental, régional) et de plusieurs institutions (État, collectivités, Caisses d'allocations familiales, Missions locales, Centres sociaux, établissements scolaires, associations, etc.). Le pilotage des Cités éducatives est assuré par un trinôme local, la « troïka », et composé par des représentants de l'Éducation nationale, de la

Préfecture et des collectivités territoriales<sup>23</sup>. Au niveau opérationnel, les Cités éducatives appellent également à la collaboration, en mobilisant des acteurs issus de cultures professionnelles variées (artistes, animateurs socioculturels, travailleurs sociaux, parents, et enseignants, coordonnateurs REP, etc.).

Depuis les années 1980, le partenariat s'est imposé comme un référentiel et une modalité de travail incontournables de l'action publique. L'objectif des démarches partenariales est d'abord de résoudre des problèmes sociaux sur la base d'une collaboration d'acteurs issus d'institutions différentes, mais concernés par les mêmes problématiques (délinquance, accès à la santé des jeunes, réinsertion, etc.). L'idéal partenarial remet donc en question le cloisonnement professionnel, mais, ce faisant, il élude les rapports de force dans les relations interinstitutionnelles. Pourtant, la littérature scientifique montre qu'ils constituent un des principaux obstacles aux partenariats. Les asymétries de pouvoirs entre institutions, les incompréhensions découlant des différentes cultures et langages professionnels, et les frontières institutionnelles forment autant d'entraves à la coopération.

Ce rapport de recherche s'inscrit dans la continuité des évaluations coordonnées par l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation populaire, (INJEP) (Stromboni et Urbano, 2022) sur les Cités éducatives et explore les liens entre l'appropriation du dispositif par les acteurs de terrain, les transformations de leurs pratiques professionnelles et les évolutions plus générales des politiques éducatives. Menée en collaboration avec le l'Observatoire du Non-Recours aux Droits et Services (ODENORE) de l'Université Grenoble-Alpes et l'INJEP, cette recherche a été réalisée entre mai 2022 et septembre 2023.

L'étude se concentre sur la mise en œuvre opérationnelle de l'injonction au partenariat. Elle observe les interactions professionnelles « au ras du sol » et les formes de socialisation en situation pour répondre à plusieurs interrogations. D'abord, comment les acteurs de terrain interprètent-ils les injonctions au partenariat et les orientations locales de la Cité éducative dans laquelle ils s'inscrivent ? Ensuite, dans quelle mesure la rencontre de professionnalités différentes participe-t-elle d'une évolution des pratiques et des représentations dans les champs scolaire, associatif ou encore socioculturel ? Enfin, comment le travail partenarial s'inscrit-il dans la division du travail et dans la définition des juridictions professionnelles<sup>24</sup> ?

---

<sup>23</sup> « La « troïka » réalise le pilotage resserré et opérationnel de la cité éducative. Elle est formée des trois responsables représentant leur institution : le chef d'établissement, ordonnateur du fonds éducatif partenarial, spécifiquement mandaté pour coordonner la montée en charge de l'objectif 1 (conforter l'école) ; un directeur général adjoint de la commune, pour animer en priorité l'objectif 2 (continuité éducative) ; un représentant désigné par le préfet, responsable notamment de l'objectif 3 (champ des possibles) » (Stromboni et Louhab, 2024, p. 21).

<sup>24</sup> La notion de « juridiction » chez Abbott désigne ici l'ensemble des tâches et des fonctions revendiquées (et donc réservées) par un groupe professionnel (Abbott, 1988).

Travailler sur les coopérations interprofessionnelles permet ainsi d'éclairer les manières de concevoir des formes de « continuité » entre les différents métiers éducatifs.

L'enquête repose sur des entretiens semi-directifs et sur des observations ethnographiques de plusieurs situations de coopération interprofessionnelle. Elle s'intéresse aux acteurs dits « de terrain » des Cités éducatives (enseignants, animateurs, travailleurs sociaux, parents, éducateurs, professionnels de santé, etc.), qui sont directement au contact des publics. Trois Cités éducatives de tailles contrastées ont été sélectionnées afin de comparer la mise en œuvre de différents projets. Les 7 actions étudiées impliquent toutes la participation de plusieurs professions, mais leurs contenus sont variés (éducation à l'environnement, soutien à la parentalité, socialisation scolaire en maternelle, ou encore résolution de conflits). La comparaison permet de dégager trois profils types de partenariats. Reprenant la typologie inspirée de L. Demailly et J. Verdière (1999), ils sont classés par ordre croissant d'intensité :

- ◇ La concertation : une discussion collective et un accord commun sont recherchés entre les professionnels pour permettre une convergence d'objectifs, mais chaque acteur met en œuvre le projet de son côté. C'est le type le plus souvent préconisé par les décideurs, car le moins coûteux et le plus visible ;
- ◇ La coordination : elle institue une concertation, et y ajoute l'harmonisation des moyens mis en œuvre. Toutefois, il n'y a pas de situation de travail en commun dans la mise en œuvre du projet ;
- ◇ La collaboration : c'est une coordination qui suscite un travail en commun dans la réalisation des actions. C'est le degré le plus abouti de partenariat, mais aussi le plus rare d'après les recherches (Demailly et Verdière, 1999).

Dans notre enquête, on remarque que les partenariats de type « collaboration » présentent des régularités :

- ◇ La phase d'initiative ou de conception opérationnelle comprend des formes de co-construction et de concertation,
- ◇ La réalisation ne consiste pas uniquement en une prestation de service,

Dès lors, on peut faire l'hypothèse que ces éléments constituent des facteurs facilitateurs qui permettraient aux projets partenariaux de prendre la forme la plus aboutie de partenariat, c'est-à-dire des situations de collaboration interprofessionnelle. Toutefois, le suivi des projets sur plusieurs mois montre que ces différents types de partenariat peuvent se succéder au cours du temps et au sein d'un même projet. De plus, les facteurs individuels et le contexte d'élaboration et de mise en œuvre influencent particulièrement les modalités de travail. Cette typologie se veut donc résolument évolutive.

## **2. Des asymétries institutionnelles et des concurrences professionnelles difficiles à dépasser**

Une première partie du rapport décrit l'asymétrie entre mondes scolaire, périscolaire et associatif qui structure la mise en œuvre des projets des Cités éducatives. Ici, nos résultats rejoignent les travaux existants.

Cette asymétrie prend plusieurs formes. Tout d'abord, l'analyse des entretiens montre que les acteurs scolaires sont souvent moins enclins à s'impliquer dans les projets partenariaux car ces démarches ne constituent pas leur cœur de mission (Flamant, 2020 ; Glasman, 1992). L'investissement du personnel enseignant se restreint le plus souvent à des temps de coordination et de préparation en amont des projets. Il s'investit rarement dans la définition du contenu des activités, ou alors pour valider/invalidier les propositions des intervenants. Ceci peut notamment s'expliquer par un sentiment d'illégitimité ou d'incompétence, mais aussi par manque de temps<sup>25</sup> : les associations ou institutions socioéducatives sont sollicitées pour leur expertise, ou pour prendre en charge certains problèmes scolaires, comme l'insertion et l'orientation, ou lutter contre le décrochage (Allam, Chartier et Giband, 2023). A contrario, la survie économique des acteurs non scolaires et leur légitimité dans l'espace éducatif local tiennent à la réussite de ces projets, ce qui les place en situation de dépendance vis-à-vis de l'institution scolaire.

Ensuite, dans la définition du contenu des actions, les objectifs scolaires priment. Par exemple, la plupart des porteurs de projets présentent leurs initiatives comme un support pour renforcer le « rôle de l'École » : améliorer l'acquisition des savoirs formels, la socialisation scolaire, ou encore le climat dans les établissements. Certains introduisent même des séquences d'apprentissages formels dans leurs activités ; on peut alors penser que cette stratégie vise à répondre aux critères de sélection des projets.

Le rapport de force en faveur de l'École transparait également dans les représentations des publics cibles. D'un côté, les professionnels se distancient sur les normes et méthodes (directives/non directives), sur la discipline ou sur l'autorité. Les animateurs ou professionnels socioéducatifs se montrent souvent critiques des méthodes pédagogiques directives et cherchent à s'en distancier en revendiquant la libre-parole de l'enfant, le développement de la créativité, et le bien-être. De plus, la majorité d'entre eux refuse a priori d'imposer leur autorité sur les élèves, et laissent volontiers cette prérogative aux enseignants. Néanmoins,

---

<sup>25</sup> Ce constat s'applique à tous les projets observés, sauf deux.

lorsqu'ils travaillent au sein de l'École, ils sont souvent confrontés à des « désordres » qui les poussent parfois à endosser une casquette disciplinaire : indisciplines, élèves « perturbateurs » ou bruyants, conflits entre élèves, etc.

D'un autre côté, les modes de classement professoraux sont particulièrement ancrés et priment sur des catégorisations étrangères. A l'École : les « bons » et les « mauvais » élèves, les élèves « disciplinés » et les « perturbateurs » comptent comme autant de catégories qui permettent au personnel de désigner les enfants, mais aussi de les hiérarchiser. Néanmoins, en situation de coopération interprofessionnelle, ces étiquettes sont concurrencées par d'autres. Venant de l'extérieur de l'École, les représentations des animateurs et intervenants extérieurs remettent en cause les catégorisations scolaires. Ceux-ci apposent de nouvelles étiquettes – quelques fois plus valorisantes – sur les élèves ou leurs parents. Ainsi, un enfant jugé « perturbateur » par les enseignants peut être perçu comme un enfant « impliqué » et « intéressé » par l'intervenant. Si les catégorisations scolaires prévalent le plus souvent, plusieurs professeurs ont néanmoins témoigné avoir changé de regard sur des élèves – qu'ils soient « indisciplinés » ou « timides » par exemple – après avoir participé à un projet mené dans par la Cité éducative.

Enfin, si le point de vue des élèves n'a pas été récolté lors de l'enquête, d'autres recherches montrent que la succession de modes éducatifs différents peut s'avérer difficile à interpréter pour eux, et vectrice d'inégalités scolaires. La répartition des tâches et des rôles n'est pas toujours claire pour tous les élèves (Netter, 2019), et ce d'autant plus, qu'elle est mouvante et ajustée au fil des situations.

Ces tensions soulignent les difficultés à construire une « continuité éducative », entendue ici comme l'harmonisation des représentations des publics et des normes éducatives, mais aussi comme l'articulation des savoirs scolaires et non scolaires. Ce sont souvent les conceptions scolaires qui priment : qu'ils soient issus de l'Éducation nationale ou non, les acteurs de terrain remettent rarement en question cette hiérarchisation. Les coopérations interprofessionnelles soulèvent donc un questionnement autour de la définition des objectifs de la continuité éducative. Bien que les acteurs scolaires semblent imposer leur conception, celle-ci est renégociée en situation de coopération. Ainsi, bien que les rapports d'asymétries prévalent, une recherche de complémentarité et des ajustements réciproques peuvent également être observées.

### 3. Négociations et ajustements en situation de la division du travail : une recherche de complémentarité ?

D. Glasman observait déjà en 1999 qu'une nouvelle division du travail s'installait petit à petit dans l'École elle-même, à la faveur de l'entrée d'intervenants extérieurs ou du travail de certains à sa périphérie (en matière d'accompagnement scolaire par exemple) (Glasman, 1999, p. 9). Vingt ans plus tard, le constat est toujours d'actualité. La coopération, en tant qu'épreuve de professionnalité, requiert des acteurs qu'ils puisent dans leurs ressources pour y faire face et pour adapter leurs pratiques<sup>26</sup>.

Ils opèrent alors plusieurs types d'ajustements. Dans un premier temps, ils confrontent leur point de vue et s'informent sur les compétences de chacun afin de trouver un accord autour de la répartition des tâches. Dans les entretiens, les acteurs affirment respecter les frontières de leur propre juridiction : ils cherchent d'abord à établir une complémentarité et à construire une confiance réciproque. Pourtant, dans un second temps, celui de la mise en œuvre, les partenaires sont confrontés à des situations inhabituelles provoquées par l'interprofessionnalité. Celles-ci impliquent parfois de sortir de son rôle ou de négocier la répartition du travail préalablement établie. Deux types d'ajustements ont été observés.

◇ Soit les acteurs sortent de leur « juridiction professionnelle » :

Dans les situations de coopération qui impliquent l'Éducation nationale et qui prennent la forme d'une « prestation de service »<sup>27</sup>, les enseignants ou le personnel scolaire peuvent quitter leur casquette professionnelle pour endosser un rôle différent. Ainsi, lorsqu'ils prennent part à l'activité eux-mêmes, ils se comportent comme des exécutants vis-à-vis de l'intervenant extérieur : ils écoutent celui-ci et réalisent les activités sous sa supervision. Ces situations ont lieu lorsque des agents qui détiennent une expertise spécifique interviennent dans le milieu scolaire, comme dans le cas des projets d'éducation à l'environnement. Ces excursions en dehors de leur rôle traditionnellement dévolu peuvent apporter aux enseignants des éléments transformatifs.

Un premier degré de transformation consiste à importer certaines pratiques non scolaires et informelles. Ils se servent des activités menées dans le projet pour illustrer des savoirs scolaires. Un second degré consiste à créer une cohérence entre les projets et les apprentissages. Par

---

<sup>26</sup> La coopération interprofessionnelle représente une épreuve dans la mesure où elle « bouscule [la] professionnalité, aussi bien négativement que positivement », c'est-à-dire qu'elle joue sur « cette capacité issue de l'expérience, qui permet à des professionnels à la fois de respecter les règles du métier – ils ont été formés dans cette perspective – et de les transgresser afin de s'adapter aux situations » (Ravon et Vidal-Naquet, 2018, p. 74).

<sup>27</sup> Dans la typologie élaborée pour le rapport, ces collaborations impliquent l'intervention de personnels extérieurs à l'École pour proposer une animation (éducation à l'environnement ou aux sciences, éducation musicale, etc.).

exemple, une enseignante de petite section développe la thématique de la nature dans sa classe pour prolonger les activités d'éducation à l'environnement dans les apprentissages de ses élèves. Dans d'autres cas, la cohérence des normes entre le monde scolaire, périscolaire et extrascolaire est recherchée. Par exemple, dans les projets de médiation par les pairs ou de prévention du décrochage, les notions de sanction ou de sécurité sont interrogées à l'aune des normes introduites de l'extérieur par les animateurs ou par les éducateurs spécialisés. Ces transformations s'opèrent principalement dans les projets coconstruits, où les enseignants sont à l'initiative et participent à la conception opérationnelle. De plus, la capacité à sortir ou ajuster son rôle professionnel dépend de l'individu, mais aussi du contexte d'élaboration et de réalisation du projet – la co-construction et la co-présence favorisant une perméabilité des frontières professionnelles.<sup>28</sup>

◇ Soit les acteurs s'insèrent dans les interstices de la division du travail éducatif :

Cette situation se produit lorsque ces agents occupent une position floue dans la division du travail, par exemple pour les postes expérimentaux créés par les différentes Cités éducatives. C'est le cas de l'Éducatrice de Jeunes Enfants et de la médiatrice Parentalité, de la travailleuse sociale et de la psychologue embauchées par les Cités éducatives étudiées. Le rôle de ces professionnelles est triple : faire du lien entre les acteurs (Éducation Nationale-Ville par exemple), être un renfort pour certains personnels, mais aussi se placer dans les interstices de la division du travail. Ces « métiers flous » permettent donc aux professionnels qui les investissent de les définir en situation, et au fil des rencontres (Jeannot, 2005). En tant que « métiers émergents » (Demazière, 2008), ils impliquent un travail de délimitation des frontières et de légitimation dans la communauté éducative locale qui constitue néanmoins une épreuve et suscite parfois un « malaise » professionnel.

Bien que ces adaptations renégocient la répartition des tâches et des rôles, rares sont les hybridations professionnelles – c'est-à-dire la circulation de pratiques ou de représentations d'une profession à l'autre. Lorsqu'elles s'opèrent, ces hybridations ont lieu le plus souvent dans le monde scolaire : des enseignants importent des savoirs ou des pratiques informelles dans leur activité ou réciproquement, des intervenants extérieurs adoptent des savoirs ou des pratiques scolaires. Plus fréquemment, on observe la construction d'une complémentarité des approches éducatives qui s'accordent autour d'objectifs communs. Dans ces cas-là, les acteurs conservent les moyens d'actions propres à leur métier et modifient rarement leur

---

<sup>28</sup> Par exemple, en fonction de leur trajectoire socioprofessionnelle ou de leur formation (s'ils ont le BAFA ou milité dans une association d'Éducation populaire notamment), les enseignants adopteront plus ou moins des pratiques d'éducation informelle.

référentiel. En pratique, les acteurs mobilisent des normes éducatives divergentes, et s'opposent parfois sur les méthodes (directives ou non directive), sur les approches de la discipline et sur l'incarnation de l'autorité à privilégier. Ces ajustements pourraient alors produire une confusion du côté des élèves, pour qui ces rôles et ces frontières ne sont pas toujours clairs.

#### **4. Effets de la coopération interprofessionnelle à long terme : visibilité dans la communauté éducative, montée en compétences et risque d'usure professionnelle**

La dernière partie du rapport interroge les effets de ces coopérations sur le temps long, en matière de socialisation, de représentations et de compétences. Les acteurs rencontrés, parce qu'ils s'impliquent dans des partenariats interprofessionnels, traversent des expériences communes qui pourraient, à terme, constituer le terreau d'une culture partagée du partenariat. Ainsi, les partenariats pourraient contribuer à une autre dimension de la « continuité éducative » en homogénéisant certaines compétences, trajectoires et expériences. En effet, ces acteurs partagent une trajectoire ascendante dans la communauté éducative locale avec une visibilité croissante dans et hors de son institution initiale, et une propension accrue à s'investir dans d'autres projets inter-institutionnels. On peut donc faire l'hypothèse que ces expériences communes pourraient nuancer l'asymétrie entre acteurs scolaires et non scolaires, notamment en matière d'articulation des savoirs et des normes éducatives.

De plus, les acteurs acquièrent des compétences variées : connaissances non scolaires réinvesties sur le temps scolaire et réciproquement, compétences administratives, communicationnelles et gestionnaires. Elles sont valorisables au-delà du projet en cours et réutilisables soit dans de nouvelles coopérations, soit dans la travail quotidien. Les enquêtes issus des petites associations évoquent une forme de montée en compétences sur plusieurs points : une meilleure connaissance des institutions locales et des acteurs institutionnels (municipalité et politique de la Ville principalement), une découverte de la structuration et du fonctionnement des services de l'Education Nationale, une meilleure capacité à rédiger une fiche-action et à gérer un budget.

Ce constat vaut également pour une partie des enseignants. Ainsi, en réaction aux injonctions à participer, ceux-ci se transformeraient en « caméléons professionnels » amenés à investir de nouveaux rôles (coordonnateur d'équipe ou de projet, pilote d'innovation, voire entrepreneurs de partenariat, etc.), et « à négocier avec d'autres agents » (Le Vasseur et Tardif, 2005, p. 88).

Enfin, l'acquisition de ces compétences et la conduite de projet demandent un investissement important, parfois au risque de l'épuisement ou de l'usure professionnels. Celle-ci transparait au détour des discussions ; elle est liée à un faible degré d'institutionnalisation du dispositif des Cités éducatives et à leur grande complexité administrative et financière.

## **5. Conclusion : quelle part du programme dans les transformations micro, méso et macro ?**

Il est difficile de mesurer l'effet du programme Cité éducatives sur les transformations professionnelles. Néanmoins, l'enquête a fait émerger plusieurs constats.

Au niveau individuel, les professionnels de terrain interprètent les injonctions partenariales en fonction de leur position dans le champ éducatif local et de leurs dispositions à collaborer. De ce fait, les acteurs scolaires sont moins enclins à s'investir que les associations et institutions socioculturelles – qui, elles, dépendent de ces partenariats –, ce qui entretient une asymétrie favorable à l'Éducation nationale. Les caractéristiques individuelles (carrière professionnelle et sociale, expérience de l'Éducation prioritaire, intérêt pour des approches alternatives de la pédagogie) et le contexte d'établissement (socialisation par les pairs, public scolaire, dispositifs éducatifs existants) jouent sur les propensions des acteurs scolaires à se lancer dans des projets partenariaux.

Au niveau professionnel, certaines transformations des pratiques dans les champs scolaire, associatif ou socioculturel ont été observées. Si les partenariats dans les Cités éducatives ne permettent pas toujours l'émergence d'une conception commune (de l'éducation, de l'École, et de la lutte contre les inégalités), ils permettent cependant une connaissance réciproque des métiers et institutions socioéducatives – ce qui constitue une nouveauté pour certains. De plus, la coopération nécessite parfois de négocier son rôle dans l'interaction, ce qui nourrit une réflexivité sur le métier et sur les pratiques : cette prise de distance suscite parfois la mise en place de nouvelles pratiques. En résumé, le partenariat interprofessionnel dans les Cités éducatives ne traduit pas par un décroisement des métiers éducatifs, mais plutôt par une recherche de complémentarité, à partir de discussions et de négociations autour des juridictions propres à chacun. Par ailleurs, certaines configurations partenariales – les partenariats de cotravail – semblent plus propices à ces transformations : elles reposent le plus souvent dans l'initiative, dans la conception et/ou dans la réalisation, sur de la concertation et de la collaboration.

Enfin, il est trop tôt pour dire si ces transformations affectent le contenu éducatif et les pratiques sur le long terme. Néanmoins, il est possible d'avancer quelques éléments sur la notion de « continuité éducative ». D'une part, une première forme de « continuité » se construit en

harmonisant des pratiques et d'objectifs éducatifs initialement éloignés, voire contradictoires. Du côté de l'offre socioculturelle ou de loisirs, la continuité se traduit alors par l'imposition des normes scolaires dans les activités des animateurs et autres professionnels. Mais du côté de l'offre scolaire, on observe également des évolutions qui touchent, à l'intérieur de l'École, à la discipline et au maintien de l'ordre – à travers les projets de médiation par les pairs, d'éducation à l'environnement ou de prévention du décrochage par exemple. De plus, bien que les étiquettes et modes de classement scolaires prédominent lorsqu'il s'agit de désigner les publics, la confrontation de points de vue amène les acteurs à réfléchir à leurs représentations. Plus loin, l'introduction d'intervenants extérieurs dans l'École peut affecter les référentiels éducatifs de deux manières. Premièrement, bien qu'ils restent subordonnés à des impératifs scolaires, ces acteurs importent des pratiques et savoirs informels dans l'École. Deuxièmement, certains enseignants s'en inspirent et les intègrent dans leurs activités quotidiennes.

D'autre part, la continuité prend également la forme d'une mise en commun d'expériences et de ressources professionnelles. En effet, la coopération constitue une expérience commune qui affecte à la fois : la socialisation professionnelle, le rapport au métier, et la place dans la communauté éducative. Des recherches ultérieures pourraient alors interroger dans quelle mesure l'implication dans ces partenariats interprofessionnels participe à l'homogénéisation des compétences et des profils des acteurs de « l'alliance éducative ».

## Bibliographie

ABBOTT A., 1988, *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, University of Chicago Press, 453 p.

ALLAM M.-C., 2020, *Innover pour réformer l'Ecole ? Politiques et pratiques d'expérimentation dans l'enseignement public français*, Thèse de doctorat en Science Politique, Grenoble, Université Grenoble-Alpes.

ALLAM M.-C., 2023, « Les Cités éducatives dans le paysage des politiques territoriales. Vers un « partenariat éducatif intégré » ? », Paris, Rapport pour l'INJEP.

ALLAM M.-C., CHARTIER M., 2023, « Modifier l'aménagement de la classe pour le bien-être des élèves : vers une forme scolaire flexible ? », *Raisons éducatives*, 27.

ALLAM M.-C., CHARTIER M., GIBAND D., 2023, « La Cité éducative de Perpignan (2019-2022) », Rapport d'évaluation, Perpignan, Université Perpignan Via Domitia.

BARRIER J., PILLON J.-M., QUERE O., 2015, « Les cadres intermédiaires de la fonction publique », *Gouvernement et action publique*, 4, p. 9-32.

BEN AYED C., 2018, « Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 51, 1, p. 15-35.

BHERER L., 2011, « Les relations ambiguës entre participation et politiques publiques », *Participations*, 1, 1, p. 105-133.

BOURDIEU P., 1980, « Le capital social », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 1, p. 2-3.

BOURDIEU P., SAINT MARTIN M. DE, 1975, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1, 3, p. 68-93.

BRETON É., 2014, « Répondre à l'appel (à projets) », *Politix*, 105, 1, p. 213-232.

CARDINI A., 2006, « An analysis of the rhetoric and practice of educational partnerships in the UK: an arena of complexities, tensions and power », *Journal of Education Policy*, 21, 4, p. 393-415.

CONUS X., DURLER H., 2023, « L'appel à la « continuité éducative », creuset des inégalités ? Le vécu des parents en suisse », *Carrefours de l'éducation*, 55, 1, p. 173-190.

COUTANT H., FOUREAULT F., 2019, « Le gouvernement des projets », *Terrains & travaux*, 34, 1, p. 115-136.

DEMAILLY L., VERDIERE J., 1999, « Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP », *Ville-Ecole-Intégration*, 117, p. 28-44.

DEMAZIERE D., 2008, « L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? », *Formation emploi*, 101, 1, p. 41-54.

DEMAZIERE D., MORRISSETTE J., 2019, « La découverte progressive des normes implicites du métier chez les enseignants immigrés au Canada », dans DEMAZIERE D., MORRISSETTE J., ZUNE M. (dirs.), *La Socialisation professionnelle au cœur des situation de travail*, Toulouse, Octarès.

DEMAZIERE D., MORRISSETTE J., ZUNE M., 2019, « Socialisations professionnelles et expériences au travail. Introduction », dans *La Socialisation professionnelle au cœur des situation de travail*, Toulouse, Octarès.

DHUME F., 2013, « Sous le partenariat, les rapports de pouvoir: La réussite éducative de tous et l'échec scolaire de certains », *Diversité-VEI*, 172, p. 73-81.

DUBOIS B., 2021, « Redéfinir une juridiction professionnelle. Artistes et assistantes de production dans les projets d'art contemporain », *Sociologie du travail*, 63, 3.

DUBOIS V., 2008, *La Vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*, Paris, Economica.

FLAMANT A., 2020, « Regard sur une démarche évaluative "partenariale" municipale : recompositions et résistances des professionnels dans l'école », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53, 2, p. 21-43.

GATHER THURLER M., PROGIN L., 2013, « Culture professionnelle, culture organisationnelle », dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur (Hors collection), p. 71-74.

GLASMAN D., 1992, *L'Ecole réinventée ? Le partenariat dans les ZEP*, Paris, L'Harmattan.

GLASMAN D., 1999, « Réflexions sur les "contrats" en éducation », *Ville-Ecole-Intégration*, 117, p. 70-111.

GOURGUES, G., MAZEAUD, A. (dirs.), 2018, *L'Action publique saisie par ses « publics »: gouvernement et (dés)ordre politique*, Villeneuve d'Ascq, France, Presses universitaires du Septentrion.

HIRSCHMAN A.O., 2011, *Exit, Voice, Loyalty: Défection et prise de parole*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

JACQUOT A., 2021, *Les ateliers relais, sociologie d'un partenariat entre Education populaire et Education Nationale*, Thèse de doctorat en Sociologie, Marseille, Aix-Marseille.

JEANNOT G., 2005, *Les Métiers flous. Travail et action publique*, Toulouse, Octarès.

JULIE R., MOREAU A.C., 2012, « La continuité éducative en réponse aux défis de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers », *Développement Humain, Handicap et Changement Social*, 20, 1, p. 71-78.

LAFORETS V., 2017, « L'éducation partagée sur les quartiers de la politique de la ville : un serpent de mer ? », *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 66, 2, p. 32-34.

LE VASSEUR L., TARDIF M., 2005, « Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec », *Éducation et sociétés*, 15, 1, p. 169-188.

LENA V., 2019, « « Cités éducatives » : l'invention de la société éducationnelle », *Administration Education*, 164, 4, p. 117-119.

LEPROUX O., 2020, « La « réussite éducative »: un instrument de réforme de la politique éducative », *Agora débats/jeunesses*, 85, 2, p. 39-54.

LEROY G., 2022, *Sociologie des pédagogies alternatives*, Paris, La Découverte.

LIPSKY M., 1980, *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York, Russell Sage Foundation.

MOREL S., 2020, « Pourquoi et comment enquêter sur l'action publique "partenariale" ? », dans BORDIEC S. (dir.), *Action publique et partenariat(s)*, Nîmes, Champ social (Inclusion et coordination), p. 18-33.

MOREL S., PESLE M., 2020, « Approches territoriales et partenariales de la réussite éducative », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53, 2, p. 9-20.

MUEL-DREYFUS F., 1983, *Le Métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Ed. de Minuit.

MULLER P., 2000, « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, 50, 2, p. 189-208.

MULLER P., 2019, « Référentiel », dans BOUSSAGUET L., JACQUOT S., RAVINET P. (dirs.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po (Références), p. 533-540.

NETTER J., 2019a, *L'École fragmentée*, Paris, Presses Universitaires de France.

NETTER J., 2019b, « Chapitre 4. Les enfants inégaux face à la division du travail », dans *L'école fragmentée*, Paris, Presses Universitaires de France (Éducation et société), p. 177-229.

PELHATE J., 2018, *La mise en scène partenariale de l'échec scolaire : approche ethnographique du traitement interinstitutionnel de la difficulté scolaire en REP (Genève)*, Thèse pour le doctorat de sociologie, Genève, University of Geneva.

PELHATE J., RUFIN D.L., 2018, *L'enseignant au carrefour d'un double partenariat. Les relations avec les familles et avec d'autres professionnels*, Berne, Peter Lang.

PESLE M., 2016, *La Petite fabrique de l'action éducative : ethnographie métropolitaine*, Thèse de doctorat en Science Politique, Grenoble, IEP de Grenoble - Université Grenoble Alpes.

PESLE M., 2020, « Analyse d'un partenariat fragmenté : enjeux municipaux et centralité gestionnaire dans la politique éducative métropolitaine », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53, 2, p. 69-87.

RAVON B., 2013, « Usure professionnelle », dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur (Hors collection), p. 341-344.

RAVON B., VIDAL-NAQUET P., 2018, « Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective. L'exemple du travail social », *Rhizome*, 67, 1, p. 74-81.

REVILLARD A., 2016, « La réception de l'action publique », *Working Papers/LIEPP*, 55, p. 2-43.

RIDELL S., TETT L., 2001, *Education, Social Justice and Inter-Agency Working: Joined Up or Fractured Policy?*, London, New York, Routledge.

ROBERT B., 2009, *Les Politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*, Paris, Presses Universitaires de France.

ROCHEX J.-Y., 2011, « La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 177, p. 5-10.

SCARBONCHI F., MAYET L., PANAZOL J.-M., 2021, « Les Cités éducatives. Mission d'appui et d'accompagnement », Rapport de l'IGEN et de l'IGAEN, Paris, Education nationale.

SOMPAYRAC L., 2020a, « Le partenariat entre le Programme de Réussite Éducative et les enseignants : les arrangements locaux au profit des besoins scolaires ? », dans BORDIEC S. (dir.), *Action publique et partenariat(s)*, Nîmes, Champ social (Inclusion et coordination), p. 102-118.

SOMPAYRAC L., 2020b, *Les arrangements du quotidien : comment les acteurs locaux reconfigurent les politiques publiques : Analyse de la mise en oeuvre d'un Programme de Réussite Éducative*, Thèse de doctorat, Limoges.

SPIRE A., 2016, « État des lieux. Les policy feedbacks et le rapport ordinaire à l'État », *Gouvernement et action publique*, 4, p. 141-156.

STROMBONI T., 2021, « Analyse des protocoles de suivi et d'évaluation des « cités éducatives » », Paris, INJEP.

STROMBONI T., LOUHAB S., 2024, « Évaluation nationale des cités éducatives », Paris, INJEP.

STROMBONI T., URBANO R., 2022, « Évaluation nationale des cités éducatives. Premiers enseignements sur l'appropriation du programme en matière de continuité éducative, d'orientation-insertion et de place des familles », *Notes & rapports/Note thématique*, Paris, INJEP.

VALLI L., STEFANSKI A., JACOBSON R., 2016, « Typologizing School–Community Partnerships: A Framework for Analysis and Action », *Urban Education*, 51, 7, p. 719-747.

WARIN P., 2002, *Les Dépanneurs de justice. Les « petits fonctionnaires » entre qualité et équité*, Paris, LGDJ.

2020, « Vademecum des Cités éducatives », Paris, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse ; Ministère de la Cohésion des territoires et des relations avec les collectivités territoriales ; Ministère chargé de la Ville et du logement.