JOURNÉE INTER-CRPV

7 ans de coopération dans le cadre des Cités éducatives

Effets dans
les Yvelines, les Hauts-de-Seine,
la Seine-Saint-Denis et le Val-d'Oise

Actes de la journée
du 2 juillet 2026 à Nanterre

CRPV IDF
CENTRES DE RESSOURCES POLITIQUE DE LA VILLE FRANCILIENS

Profession Banlieue, centre de ressources politique de la ville de Seine-Saint-Denis,

Le Pôle ressources ville et développement social, centre de ressources politique de la ville de l'ouest francilien (Hauts-de-Seine, Val-d'Oise, Yvelines),

s'associent au service de leurs Cités éducatives pour faciliter leurs échanges à une échelle interdépartementale. Facilitateurs au service des acteur·rices du développement des quartiers populaires et des territoires, ils s'inscrivent dans un réseau régional qui exerce une mission de qualification, d'information et de mise en réseau auprès des professionnel·les, acteur·rices de la société civile (tels les conseils citoyens) et élu·es d'Île-de-France, dans les domaines de la politique de la ville et du développement social et territorial.

À propos de l'écriture inclusive :
Sensibles à la question de l'inclusion, les équipes de Profession Banlieue et du Pôle ressources ville et développement social ont pour principe de l'utiliser dans leurs publications, en s'en affranchissant toutefois lorsque cela risque de rendre la lecture trop complexe.

SOMMAIRE

Introduction p.4

Pourquoi cette journée ? p.4
Nos intentions p.4
Faire dialoguer le terrain et la recherche p.4
Ce que contient cette publication p.4
Les centres de ressources politique de la ville p.4

Glossaire p.5

Effets des Cités éducatives sur les alliances éducatives p.6

Synthèse de l'intervention de Jean-Marc Berthet p.6
Préambule : restituer l'exercice de l'évaluation p.6
Que sait-on des Cités éducatives ? p.7
Des alliances éducatives à l'excellence p.8
Les enjeux de l'évaluation aujourd'hui p.10
Échanges avec la salle p.11
Conclusion de l'intervention p.11
Bibliographie p.12

Évaluation de la dynamique d'alliance éducative p.14

La relation aux parents et aux jeunes p.14
La Cité éducative, source de complémentarité et de continuité p.17
Une vision commune, des priorités partagées p.20
La Cité éducative, source d'apprentissages communs p.23
L'hybridation des ressources p.26

Enjeux pour une alliance renforcée p.30

Lecture croisée des cinq composantes de l'alliance éducative p.30
Des pistes pour agir p.31
La Cité partenariale p.31
Projet éducatif tripartite p.31
Définir le rôle du CPO p.32
Recherche de nouveaux financements p.32
Pour une meilleure cohérence de la comitologie locale ! p.33
L'écosystème de la Cité éducative p.33
Un COPIL presque parfait p.34
Repas'rtage p.35

Conclusion p.36

Ce que cette journée a permis d'acter p.36
Un levier d'amélioration de l'action publique en direction des enfants et des jeunes des QPV p.36
Une dynamique à situer : les Cités éducatives ne peuvent agir seules p.36
Repères bibliographiques p.37
Pour aller plus loin p.37

INTRODUCTION

Pourquoi cette journée ?

Sept ans après le lancement des Cités éducatives, Profession Banlieue et le Pôle ressources ville et développement social ont souhaité marquer un temps d'arrêt : un arrêt sur image pour identifier ce que la coopération a fait évoluer sur les enjeux d'éducation, dans les territoires où le dispositif est déployé.
Le 2 juillet 2026 à Nanterre, ils ont réuni les troïkas (délégué·es du préfet, représentant·es de l'Éducation nationale et des villes) et les coordinateur·rices de projet (CPO) des Cités éducatives des Yvelines, des Hauts-de-Seine, de la Seine-Saint-Denis et du Val-d'Oise. L'objectif : dresser un bilan de la coopération en s'appuyant sur le vécu de celles et ceux qui la font vivre au quotidien.

Nos intentions

Cette rencontre poursuivait une double intention. D'abord, **partager les avancées** en matière de coopération, les **acter** collectivement et les **capitaliser** : donner de la visibilité à ce qui a été construit, identifier les freins qui demeurent, et garder une trace de ce qui a été expérimenté et appris.
Ensuite, **ouvrir la réflexion pour aller plus loin**. Au-delà du bilan, il s'agissait de se demander comment développer des approches encore plus intégrées entre les différents champs de l'éducation (scolaire, périscolaire, extrascolaire, familial), de manière à construire des parcours cohérents pour les enfants et les jeunes.

Faire dialoguer le terrain et la recherche

La journée reposait sur une conviction : le vécu des professionnel·les ne prend toute sa portée que s'il est confronté à d'autres regards. Ce bilan d'expérience a donc été mis en dialogue avec le monde de la recherche, à travers l'intervention de Jean-Marc Berthet, sociologue et professeur associé à l'Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, et avec les travaux nationaux qui permettent d'apprécier le programme (CNOE, INJEP, Cour des comptes, ANCT, étude du Réseau national des centres de ressources politique de la ville).
Les participant·es ont ensuite analysé, en ateliers, la dynamique d'alliance éducative à travers cinq dimensions : la relation aux parents et aux jeunes, la complémentarité et la continuité, la vision commune et les priorités partagées, les apprentissages communs et l'hybridation des ressources. Pour chacune, ils et elles ont identifié des réussites, des freins, et des défis pour 2026-2027. Ces échanges ont débouché sur des fiches-action formalisant des pistes concrètes pour renforcer l'alliance.

Ce que contient cette publication

Ces actes restituent les trois temps de la journée : la synthèse de l'intervention de Jean-Marc Berthet, les travaux des ateliers, complétés d'une lecture qui les confronte aux évaluations nationales, et les fiches-action issues des échanges. Ils s'adressent à celles et ceux qui font vivre les Cités éducatives, et plus largement aux acteur·rices des politiques éducatives locales. Ils ont aussi vocation à contribuer à la capitalisation de ce qui a été expérimenté et appris.

Les centres de ressources politique de la ville

Profession Banlieue (Seine-Saint-Denis) et le **Pôle ressources ville et développement social** (Yvelines, Hauts-de-Seine, Val-d'Oise) sont des centres de ressources politique de la ville (CRPV), inscrits dans un réseau régional et national.
Au service des acteur·rices du développement des quartiers populaires et des territoires, ils exercent une mission de qualification, d'information et de mise en réseau auprès des professionnel·les, des acteur·rices de la société civile (conseils citoyens, notamment) et des élu·es, dans les domaines de la politique de la ville et du développement social et territorial.
Faire dialoguer pratiques de terrain, recherche et évaluation, et favoriser les échanges au-delà des frontières départementales, constituent l'une de leurs raisons d'être. Cette journée inter-CRPV en est une illustration.

GLOSSAIRE

AAP	Appel à projets
AMI	Appel à manifestation d'intérêt
ANCT	Agence nationale de la cohésion des territoires
ARS	Agence régionale de santé
ASE	Aide sociale à l'enfance
BOP 147	Budget opérationnel de programme, programme budgétaire de l'État « Politique de la ville », qui finance notamment les Cités éducatives
BOP 230	Budget opérationnel de programme, programme budgétaire de l'Éducation nationale « Vie de l'élève »
Caf	Caisse d'allocations familiales
CEQ 2030	Contrat de ville « Engagements Quartiers 2030 »
CESCE	Comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement
CLAS	Contrat local d'accompagnement à la scolarité
CLS, CLSM	Contrat local de santé, Conseil local de santé mentale
CLSPD	Conseil local de sécurité et de prévention de la délinquance
CMJ	Conseil municipal des jeunes
CNOE	Comité national d'orientation et d'évaluation des Cités éducatives
COPIL, COTECH	Comité de pilotage, Comité technique
CPE	Conseiller·e principal·e d'éducation
CPO	Coordonnateur·rice de projet de la Cité éducative (ou chef·fe de projet opérationnel·le)
CPS	Compétences psychosociales
CRPV, RNCRPV	Centre de ressources politique de la ville, Réseau national des centres de ressources politique de la ville
CTG	Convention territoriale globale (Caf)
DASEN	Directeur·rice académique des services de l'Éducation nationale
EPT	Établissement public territorial
FNP, FPT	Fonds national parentalité, Fonds publics et territoires (Caf)
FSE	Fonds social européen
GIP	Groupement d'intérêt public
IGEN, IGESR	Inspection générale de l'Éducation nationale, devenue Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche en 2019
INJEP	Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire
PEDT	Projet éducatif territorial
PRE	Programme de réussite éducative
PRIJ	Plan régional d'insertion pour la jeunesse
QPV	Quartier prioritaire de la politique de la ville
REAAP	Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents

EFFETS DES CITÉS ÉDUCATIVES SUR LES ALLIANCES ÉDUCATIVES

Synthèse de l'intervention de Jean-Marc Berthet

Fin connaisseur de la politique de la ville et des politiques éducatives locales, qu'il suit depuis plus de trente-cinq ans, Jean-Marc Berthet, sociologue et professeur associé à l'Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, propose une mise en perspective de la question des alliances éducatives à travers le prisme de l'évaluation. Pour cela, il s'appuie notamment sur les travaux du Comité national d'orientation et d'évaluation des Cités éducatives (CNOE), de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), de la Cour des comptes, et sur l'étude conduite pour le Réseau national des centres de ressources politique de la ville par Marie-Pascale Guyon. Son propos s'organise en quatre temps :

- un **préambule** pour restituer l'exercice d'évaluation ;
- un **état des lieux** de ce que l'on sait des Cités éducatives ;
- une **analyse** de la notion d'alliance éducative et de son rapport ambigu à l'excellence (label d'excellence) ;
- et une **réflexion** sur les enjeux actuels de l'évaluation.

Préambule : restituer l'exercice de l'évaluation

Une histoire longue et une articulation difficile avec la décision publique

L'évaluation des politiques publiques en France a près de soixante ans d'existence, depuis la rationalisation des choix budgétaires de la fin des années 1960. Un constat traverse cette histoire : la **difficulté chronique à faire de l'évaluation un véritable outil d'aide à la décision**. En effet, la généralisation des politiques publiques intervient souvent avant que les résultats des évaluations ne soient connus, comme ce fut le cas pour les contrats de ville en 1993 ou l'expérimentation du RSA en 2007-2008. La trilogie « expérimentation / évaluation / généralisation » ne fonctionne donc pas toujours. Elle a néanmoins fonctionné pour les Cités éducatives : les rapports du CNOE, en particulier le second, resté non diffusé mais préconisant la généralisation du dispositif, ont bien pesé sur la décision. *Un fait suffisamment rare*, selon Jean-Marc Berthet, *pour être souligné*.

Une politique historiquement très évaluée, au budget pourtant modeste

Autre repère : la politique de la ville est un **champ historiquement saturé d'évaluations**, une exigence sans commune mesure avec celle appliquée à d'autres politiques publiques bien plus coûteuses (aides aux entreprises, aides à l'apprentissage...). Les Cités éducatives n'échappent pas à cette règle : rapports du CNOE, des inspections générales, de la Cour des comptes, sans compter les évaluations locales et diverses études universitaires. Or, le budget des Cités éducatives, de l'ordre de 70 à 80 millions d'euros par an au niveau national, reste très modeste comparé aux 2 milliards d'euros que l'Éducation nationale consacre chaque année à l'éducation prioritaire (dédoublement des classes, primes...), ou à ce qu'une commune investit dans le champ périscolaire, lui-même rarement évalué avec la même rigueur.

Un moment d'incertitude, dans la continuité d'une vieille question de la politique de la ville

Le contexte est marqué par une **incertitude sur le devenir du label**, dont l'échéance de décembre 2026 approche sans qu'aucune décision ne soit encore rendue publique. Cette incertitude n'est pas nouvelle : elle prolonge un débat identitaire ancien de la politique de la ville, qui se pense depuis ses origines comme vouée à sa propre disparition, à charge pour elle de diffuser dans le droit commun ce qu'elle a expérimenté. C'est précisément l'enjeu de la capitalisation, rendu plus difficile encore par un contexte de fort *turn-over* des professionnel·les, un phénomène déjà observé lors du déploiement du dispositif des Programmes de réussite éducative (PRE) à partir de 2005.

Des résultats d'évaluation qui restent parfois sans suite

Jean-Marc Berthet cite l'exemple du dédoublement des classes de CP-CE1, dont les évaluations montrent que les bénéfices s'estompent quasiment à l'entrée en sixième, un résultat qui ne suscite pourtant guère de débat public ni de remise en cause de la politique menée. Ce constat l'amène à une recommandation de mesure : il ne faut **pas trop attendre des Cités éducatives en matière de réussite scolaire**. Si même le dédoublement, avec des moyens autrement plus importants, peine à produire des effets durables sur les résultats scolaires, il serait en effet déraisonnable d'exiger cela des Cités éducatives.

Cela ne signifie pas qu'elles ne produisent pas d'effets, mais ces effets se situent ailleurs, et sont hérités de l'évaluation de la politique de la ville : les effets sur la **gouvernance**, sur les **coopérations** et sur les **publics**. Ces derniers sont systématiquement les plus difficiles à établir, en raison notamment de la mobilité résidentielle et scolaire des familles, qui complique toute étude de cohorte sur la durée.

EFFETS DES CITÉS ÉDUCATIVES SUR LES ALLIANCES ÉDUCATIVES

Que sait-on des Cités éducatives ?

Jean-Marc Berthet propose une lecture croisée de quatre sources : la synthèse des revues annuelles de projet de l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT), la synthèse des travaux de l'INJEP publiée en mars 2024, le rapport de la Cour des comptes et les travaux sur les coopérations menés par Marie-Charlotte Allam et Marie-Pascale Guyon.

La synthèse des revues annuelles de projet ANCT, 2020-2025

- Une montée en puissance de l'organisation des comitologies et de la fonction de coordinateur·rice de projet (CPO), avec des statuts très hétérogènes d'un territoire à l'autre (CPO ville, CPO Éducation nationale, mi-temps de direction d'école…), révélatrice d'un métier encore en construction, sans référentiel stabilisé.
- Des tranches d'âge 0-3 ans et 16-25 ans qui restent moins investies que le cœur de cible scolaire.
- Un enjeu à renforcer : la participation des parents et des jeunes, y compris dans les instances de gouvernance.
- Un point de vigilance central et récurrent : l'articulation avec les autres dispositifs éducatifs locaux (PEDT, CTG, PRE, CLAS…). Jean-Marc Berthet parle à ce sujet d'un *« dispositif au carré », c'est-à-dire d'une coordination des coordonnateur·rices, dont la réussite conditionne la pertinence de la Cité éducative sur son territoire*.
- Dans le fonctionnement par appel à projets, une incitation de l'ANCT à privilégier les consortiums, afin de renforcer les coopérations locales plutôt que la seule mise en concurrence des porteurs de projets, un paradoxe qu'il faut avoir en tête : demander à des acteur·rices de coopérer alors qu'ils et elles sont en situation de concurrence pour les financements.

Les travaux sur les coopérations M.-C. Allam, août 2023, et M.-P. Guyon, 2026

- Un processus de maturation lent, qui va de la communication à la coordination puis, plus rarement, à la coopération, un mouvement ralenti par le *turn-over*, les rapports de pouvoir et le fonctionnement des comitologies. Coordonner, c'est diviser le travail ; coopérer suppose de s'interroger ensemble sur le sens de ce que l'on produit collectivement.
- Une asymétrie persistante entre les mondes socioéducatifs : faute de temps, les enseignant·es s'investissent peu dans la définition du contenu des activités proposées sur les temps scolaires, périscolaires ou extrascolaires. La conception scolaire des savoirs tend à prévaloir, ce qui repose la question du rôle des prestataires, au service de l'école ou porteurs d'une offre éducative propre ?

La synthèse des travaux de l'INJEP INJEP, mars 2024

- Une alliance éducative encore partielle : la volonté d'une approche territoriale globale n'est pas toujours partagée par l'ensemble des partenaires, malgré une implication forte de l'Éducation nationale, élément qui constitue une véritable rupture dans l'histoire des politiques éducatives locales, l'Éducation nationale n'ayant jamais auparavant été aussi engagée dans le pilotage d'un dispositif partenarial.
- Des actions nombreuses (35 en moyenne par Cité éducative en 2024) mais davantage ponctuelles que pensées dans la durée, ce qui permet une évolution quantitative réelle de l'offre socioéducative locale, sans pour autant toujours construire de parcours.
- Des publics scolaires (6-16 ans) qui restent au cœur de la démarche, ce qui interroge la place des autres tranches d'âge.
- Une difficulté persistante à évaluer les effets sur les parcours des enfants, question qui reste largement ouverte.

Le rapport de la Cour des comptes Cour des comptes, décembre 2025

- Une fragilité principale : la dépendance des Cités éducatives au contexte local et à la mobilisation de personnes-clés, exposées au risque de *turn-over*.
- Un objectif jugé trop ambitieux (0-25 ans), au risque de diluer l'action. La Cour des comptes rejoint ici les remarques faites en séance sur le décalage entre l'ambition initiale du dispositif de 2019 et les recentrages successifs sur le public scolaire 6-16 ans.
- Une mobilisation très forte, mais inégale selon les territoires, des principaux·les de collège et des délégué·es du préfet, sans compensation homogène en temps de travail ou en soutien (mi-temps des CPE, coordination dédiée…) selon les politiques départementales.
- Le passage à l'année civile, qui concentre les actions sur certaines périodes de l'année scolaire et complique l'organisation dans la durée.
- Une difficulté méthodologique de fond : isoler l'effet propre de la Cité éducative des autres dispositifs à l'œuvre sur un même territoire, en seulement trois à six ans de label.

EFFETS DES CITÉS ÉDUCATIVES SUR LES ALLIANCES ÉDUCATIVES

Des alliances éducatives à l'excellence

L'alliance éducative : une notion à restituer historiquement

La notion d'alliance éducative n'est pas apparue par hasard : elle émerge dans les années 2000, à la croisée de travaux de chercheur·ses en sciences de l'éducation (échanges franco-suisso-québécois) et d'un rapport qui a fait date pour l'Éducation nationale, le rapport d'Anne Armand (2013) sur la prévention du décrochage scolaire. Ce dernier pose pour la première fois, au plus haut niveau de l'institution, que **l'école ne peut ni se suffire à elle-même, ni sous-traiter entièrement le problème du décrochage à des dispositifs extérieurs**. L'enjeu est ainsi de construire des alliances entre le « dedans » et le « dehors » de l'école, un débat ancien entre logiques d'insertion (intégration dans l'école) et d'exclusion (vers des dispositifs extérieurs).

Plus fondamentalement, la notion d'alliance renvoie à la **division du travail éducatif entre une multiplicité d'acteur·rices**, parents, enseignant·es et professionnel·les socioéducatif·ves comme les éducateur·rices ou les animateur·rices. Les travaux de chercheur·ses comme Julien Netter ou Francis Lebon montrent que cette division pose, en creux, une question essentielle : comment l'enfant s'y retrouve-t-il, lui qui peut croiser jusqu'à une dizaine d'adultes différent·es dans une même journée, avec des cadres pédagogiques et des registres (ludique, scolaire) qui ne se recouvrent pas ? Les alliances éducatives portent en elles une visée d'**horizontalisation des rapports**, entre parents et enseignant·es notamment, même si cette horizontalisation reste, de l'aveu même de l'intervenant, largement une utopie, tant les asymétries perdurent dans les pratiques quotidiennes.

Le label : quatre logiques identifiées par les politistes

- Un mode opératoire qui induit des **stratégies de distinction** dans un champ nécessairement concurrentiel, puisque, par définition, tous les territoires n'ont pas le label.
- Une **grande souplesse** dans ce mode opératoire : aucune Cité éducative ne ressemble à une autre dans son organisation ou sa comitologie, l'État se refusant à imposer un modèle unique.
- Un **corollaire** : l'absence de stabilisation d'un standard – personne ne sait précisément ce que serait une « Cité éducative idéale » – mais la création d'une différence reconnue pour un nombre restreint de sites.
- Une **transformation plus large des modes de faire de l'État**, qui oriente désormais « de manière soft », en accompagnant plutôt qu'en imposant – ce que la littérature de sciences politiques désigne comme une « conduite des conduites ».

Le métier de coordonnateur·rice de projet (CPO), au cœur de la construction de l'alliance

Jean-Marc Berthet s'est appuyé sur le schéma ci-après, élaboré par Marie-Pascale Guyon pour représenter la diversité des rôles que peuvent endosser les CPO, croisant trois niveaux de lecture : les **professionnalités mobilisées**, les **fonctions exercées** et les **finalités poursuivies**, le tout s'organisant entre un pôle de structuration des organisations institutionnelles et un pôle de renforcement des pratiques de coéducation. Ce schéma illustre l'étendue des compétences requises pour ce métier encore récent, pour lequel un référentiel stabilisé fait défaut, un manque déjà identifié pour d'autres fonctions de coordination comparables, comme celles du Programme de réussite éducative.

L'excellence : une notion ambigüe, héritée de l'éducation prioritaire

Le terme d'excellence émerge dans l'éducation prioritaire des années 2000-2010, au moment de ce que Jean-Marc Berthet identifie comme son « troisième âge » – après la compensation puis la lutte contre l'exclusion et le socle commun –, marqué par la montée de l'individualisation (réussite éducative, égalité des chances). Le quatrième âge, avec la réforme Blanquer et le dédoublement, marque un retour vers la logique de compensation.

Historiquement pensée pour des publics plutôt que pour des territoires, l'excellence recouvre en réalité trois logiques distinctes qu'il importe de ne pas confondre :

- la **création de filières élitistes** pour renforcer l'attractivité des établissements (classes musique, sport…) ;
- le **repérage de « futures élites des quartiers »**, incitées à quitter leur quartier, à l'image des internats d'excellence développés à partir de 2008 ;
- et l'**amélioration générale des résultats scolaires**.

L'amélioration des résultats scolaires renvoie directement au débat entre excellence scolaire et excellence éducative : l'excellence désigne-t-elle une meilleure offre de l'Éducation nationale, ou l'accès à des expériences que les enfants n'auraient pas connues sans le dispositif ?

> *« Le territoire d'excellence, c'est en définitive celui qui détient le label, ce qui laisse entière la question de savoir si le label produit de la réussite, et de quelle réussite il s'agit. »*
>
> **Jean-Marc Berthet**

EFFETS DES CITÉS ÉDUCATIVES SUR LES ALLIANCES ÉDUCATIVES

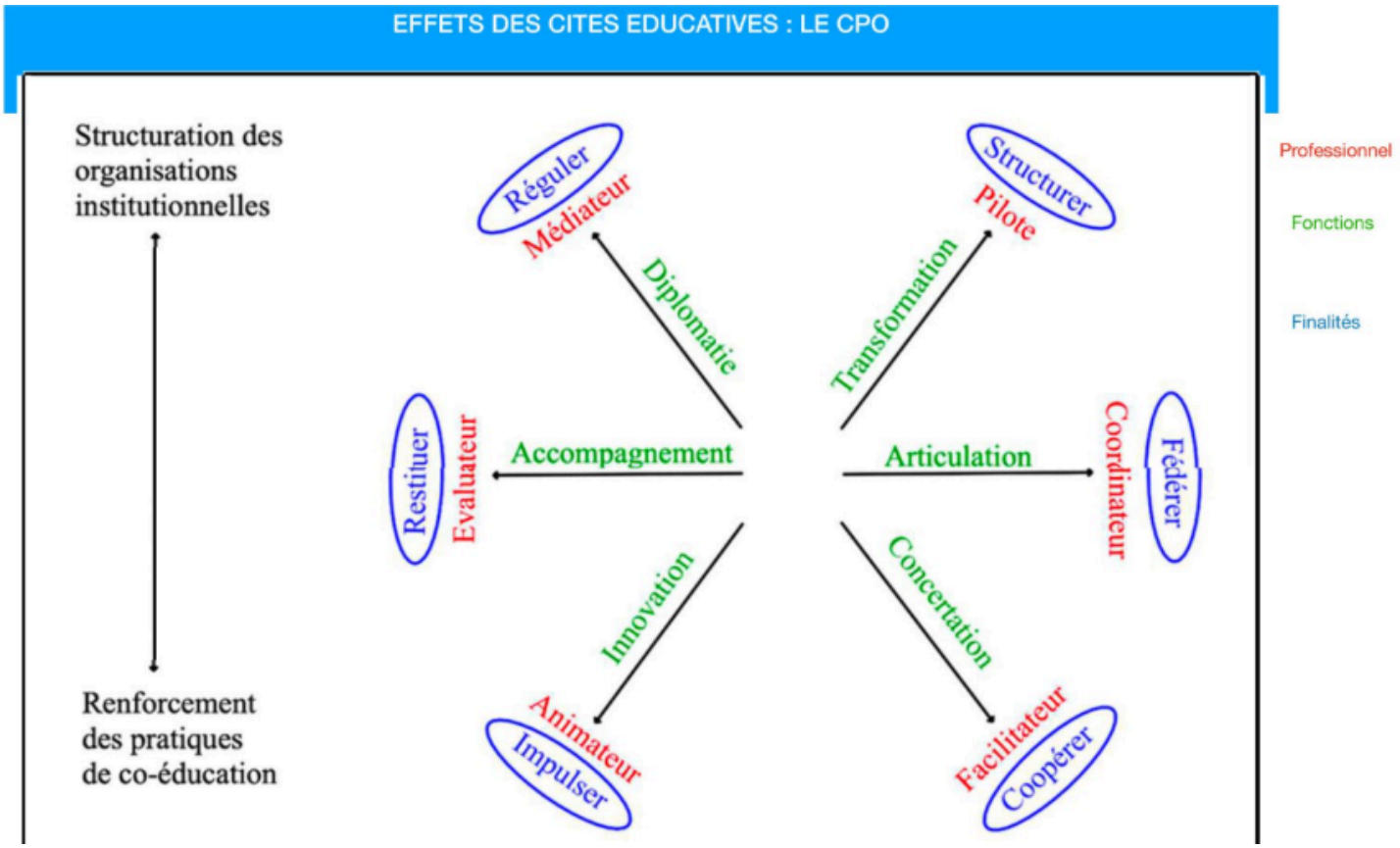


Schéma du référentiel des fonctions de CPO, élaboré par Marie-Pascale Guyon (étude RNCRPV), présenté par Jean-Marc Berthet en séance.

EFFETS DES CITÉS ÉDUCATIVES SUR LES ALLIANCES ÉDUCATIVES

Les enjeux de l'évaluation aujourd'hui

Des incertitudes qui pèsent sur le sens même de la démarche

La question est en apparence paradoxale : pourquoi évaluer alors que nul ne sait ce que deviendront les Cités éducatives après 2026 ? La réponse, pour Jean-Marc Berthet, est pourtant limpide : c'est précisément parce que l'avenir est incertain qu'il faut chercher à capitaliser et à diffuser ce qui a été expérimenté vers des dispositifs plus stables et pérennes, comme les PEDT et les CTG. Cette incertitude sur le devenir du label se double d'une incertitude plus ancienne sur l'avenir de l'éducation prioritaire elle-même – dont la géographie n'a pas été révisée depuis 2014 – avec la crainte, exprimée par plusieurs participant·es, que les Cités éducatives ne finissent par se substituer à l'éducation prioritaire plutôt que de la compléter.

Des questions méthodologiques structurantes

Reprenant les trois entrées classiques de l'évaluation en politique de la ville (gouvernance, coopérations, publics), Jean-Marc Berthet propose de replacer l'évaluation dans une méthodologie de projet articulée autour de **cinq fonctions de production de connaissance** sur un territoire : le diagnostic, l'évaluation proprement dite, l'observatoire (le suivi des indicateurs dans la durée), la veille (l'attention portée aux signaux faibles) et la capitalisation. Il invite également à restituer cette évaluation au regard de **cinq grands enjeux transversaux des politiques éducatives locales** : la lutte contre les inégalités, la mixité, l'individualisation, le numérique, et le passage progressif d'une focale sur les temps éducatifs vers une attention croissante aux espaces (aménagement des cours, désimperméabilisation, bâti scolaire notamment au regard des épisodes caniculaires récents).

Enfin, il propose de penser stratégiquement l'évaluation à travers deux images empruntées aux sciences de la guerre : la **polémologie –** toute politique publique fait des « victimes », c'est-à-dire des publics qui n'en bénéficient pas, et il faut se demander qui l'on oublie – et la **balistique –** quels publics vise-t-on précisément, sur quels territoires, sur quels temps ? Cette question, ancienne dans les politiques éducatives locales (« pour qui l'enseignant·e fait-il·elle classe ? »), se repose avec une acuité particulière pour les Cités éducatives.

Des tensions à assumer plutôt qu'à masquer

- **Dispositif ou démarche :** est-ce la programmation d'actions qui doit produire du sens, ou le sens d'un projet clairement établi qui doit orienter la programmation ? Selon Jean-Marc Berthet, la seconde option est clairement à privilégier, avec une vigilance à avoir contre la pente naturelle de la politique de la ville à laisser la programmation devenir une fin en soi.
- **Temps scolaire, périscolaire, extrascolaire :** le temps scolaire offre des publics captifs et donc plus simples à toucher, tandis que les autres temps posent la question, plus incertaine, de la mobilisation effective des familles.
- **« Effet Las Vegas » ou construction d'un parcours dans la durée :** la multiplicité et la diversité des actions proposées peuvent séduire à court terme, mais la construction de parcours cohérents, articulés aux autres dispositifs (éducation artistique et culturelle, citoyenneté…), demande un travail de fond bien plus exigeant.
- **Horizontalisation versus asymétrie :** la centralité de l'école dans le dispositif tend structurellement à reproduire les formes d'asymétrie entre acteur·rices, sur lesquelles il convient de rester vigilant·e.
- **L'arrivée de nouveaux·lles acteur·rices,** notamment issu·es de l'entrepreneuriat social, qui peut susciter une forme de concurrence, parfois mal vécue, avec les associations locales historiquement implantées sur les territoires.

Capitaliser : laboratoire, observatoire, conservatoire

Jean-Marc Berthet propose de penser la capitalisation à travers une triple fonction : les Cités éducatives sont un laboratoire, un espace d'expérimentation et d'innovation ; l'évaluation permet d'en faire un observatoire, en organisant le suivi de ce qui s'y joue ; mais elle doit aller plus loin en visant un conservatoire, c'est-à-dire en se demandant explicitement ce que l'on regarde et pour quelle diffusion. Face au risque, réel et documenté, de perte de mémoire locale lié au *turn-over* – au point que, sur certains territoires, c'est le cabinet évaluateur externe qui devient le seul dépositaire de la mémoire du projet –, il recommande deux outils simples mais rarement mobilisés dans les institutions : le rapport d'étonnement à la prise de poste (troïka, CPO) et le rapport de sortie, éventuellement complétés par des périodes de tuilage entre l'agent·e sortant·e et l'agent·e entrant·e.

Échanges avec la salle

Les échanges qui ont suivi l'intervention ont fait remonter plusieurs préoccupations partagées par de nombreux territoires représentés.

- **Le paradoxe de l'évaluation d'un dispositif expérimental** : comment évaluer selon une logique de résultats un dispositif dont la vocation initiale est justement d'explorer et d'expérimenter, dans un contexte où le portage politique local des Cités éducatives reste parfois flou et où l'enjeu d'acculturation des nouveaux·lles élu·es est identifié comme central pour la période à venir ?
- Le **décalage** entre l'ambition affichée en 2019 (0-25 ans) et le recentrage de fait observé sur le champ scolaire, ainsi que le décalage persistant entre la géographie de l'éducation prioritaire (datée de 2014) et celle de la politique de la ville, qui complique la cohérence de l'action sur certains territoires.
- La **disproportion**, régulièrement pointée en séance, entre l'investissement de l'Éducation nationale dans l'éducation prioritaire (de l'ordre de 2 milliards d'euros au niveau national) et les moyens directement fléchés vers les Cités éducatives, ce qui interroge la réalité de « l'implication forte » du ministère évoquée par ailleurs.
- La question de **l'évaluation de la qualité des actions et des intervenant·es associatif·ves**, à laquelle Jean-Marc Berthet répond en renvoyant à la nécessité de prioriser – les CPO ne pouvant pas tout évaluer – et en suggérant que chaque Cité éducative gagnerait à formaliser, collectivement, ce que doit démontrer une action pour être considérée comme relevant véritablement de la démarche.
- La **fragilité des alliances** construites lorsque le financement s'arrête ou devient incertain (cas concret d'une Cité éducative dont le label s'achève en décembre 2026), qui repose la question de la pérennité des dynamiques partenariales, au-delà du seul financement.
- Le débat, non tranché, sur la **focale à privilégier** entre le fonctionnement des partenariats locaux et les dysfonctionnements plus structurels des institutions elles-mêmes (formation initiale des enseignant·es, pédagogie), *un débat qui renvoie*, selon Jean-Marc Berthet, *aux limites structurelles d'une politique de la ville dont les moyens restent, par construction, à la marge du système éducatif*.

Sur la question de la « culture commune » évoquée par un participant pour qualifier ce que produisent les Cités éducatives entre professionnel·les d'horizons différents, Jean-Marc Berthet a tenu à introduire une nuance sémantique importante : *il ne s'agit pas*, selon lui, *de tendre vers une culture commune – au risque d'y perdre sa professionnalité propre – mais de construire des accords entre cultures professionnelles distinctes, autour d'objets de travail partagés*.

Conclusion de l'intervention

Jean-Marc Berthet a résumé son propos en quatre mots, qui constituent selon lui l'enjeu central de l'évaluation des Cités éducatives aujourd'hui : **tracer, écrire, transmettre, diffuser**. Dans un contexte d'incertitude sur l'avenir du label, c'est bien la capacité collective à capitaliser sur ce qui a été appris et expérimenté – plutôt qu'à réinventer sans cesse les mêmes réponses – qui déterminera l'héritage réel des Cités éducatives pour les politiques éducatives locales à venir.



Bibliographie

Sources institutionnelles

- Comité national d'orientation et d'évaluation des Cités éducatives (CNOE), **Rapport annuel 2020**, remis le 27 avril 2021 à la ministre déléguée chargée de la ville – premier rapport d'évaluation, assorti de 22 recommandations.
  https://www.vie-publique.fr/rapport/280919-comite-national-dorientation-et-devaluation-rapport-annuel-2020
- Comité national d'orientation et d'évaluation des Cités éducatives (CNOE), **Second rapport d'évaluation –** évoqué par Jean-Marc Berthet comme non rendu public, mais dont les préconisations en faveur de la généralisation du dispositif ont pesé sur la décision publique.
- Inspections générales (IGESR), **Les Cités éducatives – Mission d'appui et d'accompagnement**, rapport thématique, septembre 2021.
- INJEP (Tana Stromboni, Sonia Louhab), **Évaluation nationale des Cités éducatives – Synthèse**, mars 2024. Évaluation qualitative menée de juillet 2021 à juin 2023 par les cabinets JEUDEVI, Pluricité et l'Agence Phare auprès de quinze Cités labellisées en 2019, sur trois thématiques : continuité éducative, parcours d'orientation et d'insertion des 11-25 ans, place des familles.
  https://injep.fr/publication/evaluation-nationale-des-cites-educatives-2/
- Cour des comptes, **Les Cités éducatives, observations définitives**, décembre 2025 – bilan de l'exercice 2020-2024 du programme, portant sur 261 communes et 600 quartiers prioritaires de la politique de la ville.
  https://www.ccomptes.fr/fr/publications/les-cites-educatives
- Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT), **Synthèses annuelles des revues de projet des Cités éducatives**, exercices 2020 à 2024.

Travaux de recherche

- Anne Armand, Claude Bisson-Vaivre, Philippe Lhermet et al., **Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée**, rapport n°2013-059, Inspection générale de l'Éducation nationale, juin 2013 – rapport à l'origine de la notion d'alliance éducative.
- Marie-Charlotte Allam, **Les Cités éducatives vues par les acteurs de terrain. Transformations des pratiques professionnelles et luttes contre les inégalités socioéducatives**, laboratoire Pacte/ODENORE, Université Grenoble Alpes, étude conduite en partenariat avec l'INJEP, août 2023.
- Marie-Pascale Guyon, **Les pratiques d'alliance éducative dans le contexte des Cités éducatives : un enjeu de transformation sociale**, étude conduite pour le Réseau national des centres de ressources politique de la ville (RNCRPV) à partir d'entretiens semi-directifs menés dans 34 territoires labellisés et de l'analyse des revues de projet nationales, 2026.
  https://anct.gouv.fr/ressources/publications/comprendre-les-pratiques-d-alliances-educatives-dans-le-contexte-des-cites

Références citées en repère historique

- Julien Netter, travaux sur la division du travail éducatif et les rapports des enfants aux différents espaces éducatifs (temps scolaire, périscolaire, extrascolaire), **L'école fragmentée**, PUF, 2019.
- Francis Lebon, travaux sur les professionnalités de l'animation et de l'éducation populaire dans le cadre des politiques éducatives locales.

EFFETS DES CITÉS ÉDUCATIVES SUR LES ALLIANCES ÉDUCATIVES



ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE D'ALLIANCE ÉDUCATIVE

Description des modalités de travail et de l'analyse de l'alliance à travers cinq dimensions complémentaires.

La relation aux parents et aux jeunes

 # coéducation · # coconstruction · # confiance · # codécision

Réussites et avancées

- **Communication et visibilisation de l'offre**

Forums de présentation · capsules vidéo · *newsletter* · canal WhatsApp

Freins et difficultés

- **Déficit de lisibilité et de communication**

Méconnaissance des dispositifs · difficulté amplifiée par la territorialisation des Cités éducatives · manque de lisibilité lié au *turn-over* · demandes RGPD des acteur·rices



Malgré la multiplication des canaux, la méconnaissance des dispositifs reste le frein le plus cité : le problème n'est donc pas l'outillage mais son rayon de diffusion, qui semble se limiter au premier cercle des familles déjà mobilisées. La territorialisation des Cités éducatives, qui ne couvrent pas systématiquement tous les établissements d'une ville, ajoute une opacité propre à la politique de la ville : une famille peut ignorer qu'elle est concernée. Les demandes RGPD des acteur·rices rappellent enfin que communiquer suppose aussi de sécuriser juridiquement la circulation des données entre institutions et familles. On retrouve ici la fragilité pointée par l'INJEP et la Cour des comptes : une alliance dont la lisibilité dépend trop du contexte local pour se stabiliser durablement.

- **Instances de gouvernance partagée et de coconstruction**

Comité des parents élu·es consulté sur les projets · fédérations de parents d'élèves engagées de la définition du projet à sa mise en œuvre · groupes thématiques partagés

- **Tensions autour de la légitimité et de la place de chacun·e**

Définir le rôle de chacun·e · légitimer et fidéliser jeunes et parents impliqué·es · reconnaître les différentes formes de légitimité · sortir des formats institutionnels



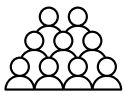
Créer un siège ne crée pas automatiquement une voix : les instances existent (comités de parents élu·es, fédérations associées de bout en bout), mais leur existence ne tranche pas la question de qui y est reconnu·e comme légitime à parler, et à quel titre. C'est la limite qu'assignent Allam et Guyon, citées par Berthet, à l'horizontalisation : structurer des instances relève de l'ingénierie institutionnelle, produire une horizontalité réelle des rapports suppose un travail spécifique sur la légitimité perçue, qui ne se décrète pas par la seule présence autour d'une table. Le risque documenté est que les acteur·rices scolaires continuent d'occuper la position dominante dans la définition des priorités, reléguant les parents à un rôle consultatif plus que décisionnel.

- **Élargissement des publics et des pratiques professionnelles**

Parents ambassadeur·rices / relais associatifs vers les publics les plus éloignés · lien avec les lycées · bourse locale « Projets jeunes » · formations intercatégorielles en présence des parents

- **Difficulté à toucher la diversité et le renouvellement des publics**

Toujours les mêmes familles mobilisées · horaires des temps de rencontre · niveaux d'intérêt inégaux des parents · jeunes « invisibles »



Les dispositifs d'aller-vers (parents ambassadeur·rices, lien avec les lycées, bourses locales) prouvent qu'une stratégie d'élargissement ciblée peut fonctionner ponctuellement, mais leur succès même souligne, par contraste, l'ampleur du chemin restant à parcourir : ce sont encore et toujours les mêmes familles qui se mobilisent. Ce constat rejoint l'alerte de l'ANCT sur le sous-investissement structurel des tranches 0-3 ans et 16-25 ans, et interroge la stratégie « balistique » que Berthet appelle de ses vœux : vise-t-on tous les publics d'un territoire, ou certains publics en particulier ? Les jeunes « invisibles » ne le sont sans doute pas par hasard, mais parce que les formats actuels, aussi réussis soient-ils localement, ne sont pas conçus pour les atteindre.

ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE D'ALLIANCE ÉDUCATIVE

- **Espaces de proximité et reconnaissance de la parole parentale**

Cafés des parents autogérés · recueil de la parole des parents · financement direct de collectifs de parents · « croisements des savoirs » avec ATD Quart Monde

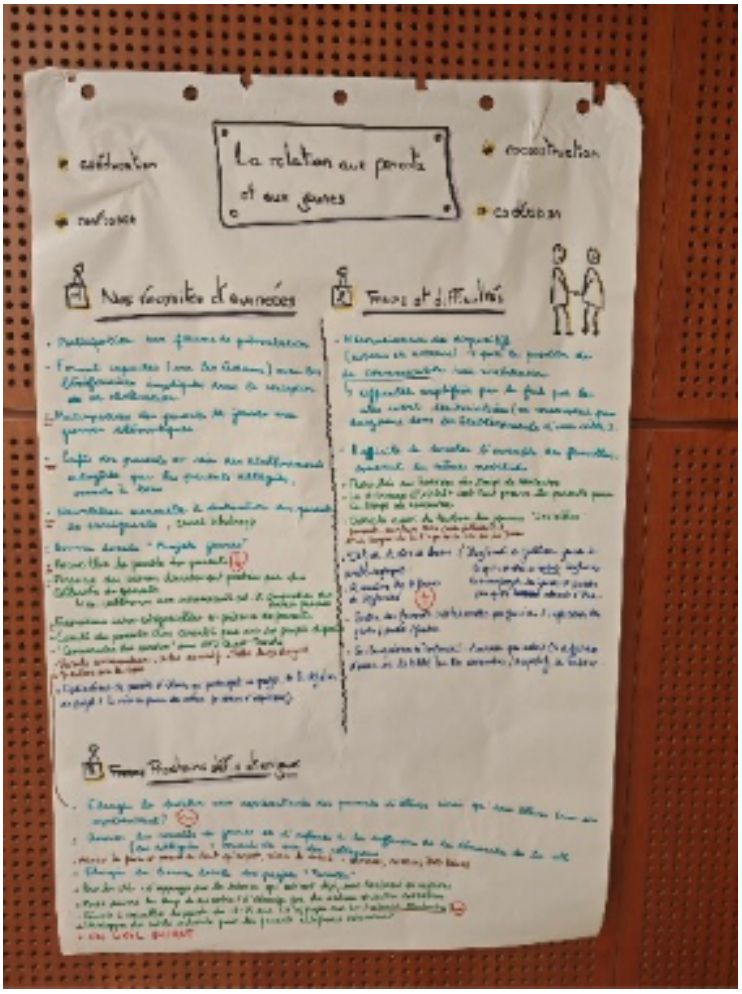
- **Angle mort : qualifier l'impact sur les jeunes**

Absence d'étude longitudinale de l'impact de la Cité éducative sur les jeunes · manque de la parole des jeunes

Les Cités éducatives savent créer des espaces où la parole des parents se recueille dans la proximité et l'informel – cafés des parents, croisements des savoirs. Mais ce savoir-faire ne s'étend pas symétriquement aux jeunes : il n'existe pas de dispositif équivalent pour qualifier, dans la durée, ce que les Cités éducatives produisent réellement sur leurs parcours. Ce n'est donc pas un problème de méthode générale, mais un angle mort révélateur d'une hiérarchie implicite des publics à écouter : la parole parentale se recueille, celle des jeunes s'évalue peu. Ce constat rejoint le défi 2026-2027 sur les 18-25 ans et la difficulté, notée par la Cour des comptes, à isoler l'effet propre d'un dispositif sur un parcours en trois ans de label.

Compléments aux évaluations nationales des Cités éducatives

Les items de ce support d'atelier ne contredisent pas le cadre d'analyse de Berthet. Ils le prolongent, mais parfois au-delà de ce que la littérature institutionnelle documente. Le trait le plus net est un degré d'autonomisation des familles supérieur à ce que décrivent les évaluations nationales : celles-ci parlent de « participation » et de « consultation » des parents, quand ce panneau fait état de collectifs de parents directement financés comme porteurs de projet, et d'un « croisement des savoirs » avec ATD Quart Monde – une méthodologie qui ne se contente pas d'associer les parents à des instances, mais qui remet en cause le statut même de savoir légitime, en reconnaissant le savoir expérientiel comme équivalent au savoir professionnel. Berthet situe l'horizontalisation au cœur de la notion d'alliance éducative, mais la décrit comme un mouvement encore largement à l'état d'utopie ; ce support donne à voir des dispositifs concrets qui vont plus loin que ce que la littérature évaluative documente habituellement.



Un second déplacement, plus discret, concerne l'angle depuis lequel les problèmes sont regardés. Là où la Cour des comptes traite le *turn-over* comme un risque de continuité institutionnelle (dépendance aux personnes-clés, perte de mémoire organisationnelle), les acteur·rices de terrain le formulent ici comme une érosion de la confiance et de la lisibilité du point de vue des familles – un même phénomène, mais vu depuis l'extérieur du dispositif plutôt que depuis l'intérieur. Le même glissement s'observe sur la question de la légitimité : quand Berthet, Allam et Guyon en parlent en termes structurels (place dans la gouvernance, comitologie), ce panneau introduit un registre presque subjectif – « accompagner les jeunes et parents pour qu'ils et elles osent exister » – qui rappelle que l'horizontalisation ne se joue pas seulement dans les dispositifs, mais aussi dans le rapport à soi des personnes qu'on cherche à associer.

ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE D'ALLIANCE ÉDUCATIVE

Prochains défis et enjeux (2026-2027)

1 Institutionnaliser la représentation dans la gouvernance

Élargir la troïka aux parents et élèves · associer les conseils de jeunes / enfants comme « acteur·rices, auteur·rices, décideur·ses » · un COPIL unique commun à l'ensemble des dispositifs structurants localement

2 Reconnaître et mobiliser l'expertise des familles et des jeunes

Associer jeunes et parents comme expert·es · valoriser le talent · recueillir la parole des 18-25 ans

3 Consolider l'existant plutôt que multiplier les dispositifs

Élargir la bourse locale plutôt que créer un nouvel outil · s'appuyer sur les instances existantes · faire suivre les rencontres d'actions concrètes

4 Réduire les inégalités d'accès

Outils inclusifs pour les parents allophones

Pistes de prolongement

Ces quatre défis traduisent une volonté réelle d'aller plus loin, en identifiant de premières réponses principalement centrées sur la gouvernance – un choix cohérent dans un temps de travail nécessairement contraint. Le déficit de lisibilité et de communication, frein le plus cité par les acteur·rices, reste entier à ce stade : c'est une piste complémentaire à explorer pour la suite. Il convient aussi d'être prudent·e sur la seule institutionnalisation de la représentation dans la gouvernance, car structurer des instances ne suffit pas à produire de l'horizontalité des rapports, qui suppose un travail spécifique sur la légitimité perçue par chacun·e, point au cœur même de la notion d'alliance éducative. Élargir la troïka et créer un COPIL unique sont des leviers précieux, à condition d'être accompagnés, dans un second temps, d'une attention portée au vécu de celles et ceux que l'on cherche à associer.

Ces défis pourraient également gagner, à terme, à intégrer le registre de l'observatoire et du conservatoire que Berthet appelle de ses vœux, aux côtés de celui du laboratoire dans lequel ils s'inscrivent aujourd'hui. Recueillir la parole des 18-25 ans est une première étape précieuse ; elle pourrait s'articuler, par la suite, avec une réflexion sur la manière de qualifier cette parole dans la durée, que la Cour des comptes identifie comme l'une des difficultés méthodologiques propres à l'évaluation des Cités éducatives sur un temps de label encore court.

Le chantier lié à l'inclusion linguistique pourrait être élargi à la question de la fracture numérique, en écho à la stratégie de communication par *newsletter* et WhatsApp valorisée en tant que réussite. Jean-Marc Berthet situe d'ailleurs inégalités et numérique parmi les cinq grands enjeux transversaux des politiques éducatives locales, comme deux axes à travailler de concert. La consolidation des dispositifs existants résonne pleinement avec la mise en garde contre l'« effet Las Vegas », et pourrait utilement inspirer la manière d'aborder les trois autres : consolider et articuler, plutôt que multiplier, est une exigence qui gagnerait à irriguer les feuilles de route de l'ensemble des Cités éducatives.

ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE D'ALLIANCE ÉDUCATIVE

La Cité éducative, source de complémentarité et de continuité

 # parcours · # articulation · # 0-25 ans · # dedans/dehors · # des actions qui se soutiennent mutuellement

Réussites et avancées

- **Interconnaissance et culture professionnelle commune**

Interconnaissance professionnelle · formats communs

Freins et difficultés

- **Désynchronisation des temps et des calendriers**

Difficulté à trouver des dates communes (tensions partenariales, « culture professionnelle ») · ajuster les calendriers entre professionnel·les · ajuster les temps péri/extra et scolaires · sur le temps journalier

L'interconnaissance professionnelle et les formats communs correspondent à la première étape du processus que décrivent Marie-Charlotte Allam et Marie-Pascale Guyon dans leurs travaux : le passage progressif de la communication à la coordination, puis à la coopération. La difficulté à trouver des dates communes, entre des statuts et des rythmes professionnels différents, montre que cette dynamique relationnelle gagnerait à présent à s'appuyer sur un cadre d'organisation plus stable : l'écart entre année scolaire et année civile, relevé par la Cour des comptes comme source de complexité, en est une illustration concrète. La connaissance mutuelle semble acquise, l'outillage commun pour l'organiser dans la durée reste le prolongement naturel à construire.

- **Incitation partagée et mutualisation des ressources**

Vertu incitative à travailler ensemble (financier et humain) · articulation avec les dispositifs de droit commun (financeurs, compréhension des intervenant·es)

- **Prégnance du cadre scolaire et de la temporalité de l'Éducation nationale**

Absence de temps communs (Éducation nationale / périscolaire) · priorité de l'Éducation nationale sur les formats thématiques · réduction des enfants / jeunes au statut d'élève

La vertu incitative de la démarche à mutualiser moyens financiers et humains illustre concrètement ce que Jean-Marc Berthet décrit comme la fonction de « conduite des conduites » du label : inciter plutôt qu'imposer. Cette dynamique gagnerait à présent à s'accompagner d'une réflexion sur le poids respectif des institutions engagées : la priorité donnée par l'Éducation nationale à ses propres formats, et la tendance à réduire les enfants au seul statut d'élève, rejoignent le constat de Marie-Charlotte Allam et Marie-Pascale Guyon selon lequel la conception scolaire des savoirs continue de primer en pratique, et ce, malgré une implication forte et sincère de l'institution scolaire dans la démarche. Mutualiser les moyens est une première étape solide, interroger cette hiérarchie implicite entre acteur·rices scolaires et non scolaires pourrait en être le prolongement naturel.

- **Articulation avec les autres dispositifs de la politique de la ville**

Articulation avec le PRE, le contrat de ville, le CEQ 2030 : invitations réciproques entre instances déjà pratiquées · un COPIL commun reste en projet, à concrétiser

- **Tensions de gouvernance : équilibre des voix, turn-over, posture**

Ajuster les équilibres et la place de chacun·e (voix représentées à égalité entre les membres de la troïka) · turn-over des équipes, notamment en gouvernance (contrats d'un an à trois ans) · diversité des missions incombant à certains membres, source de tensions d'agenda et parfois de posture de « neutralité »

L'articulation avec les autres dispositifs de la politique de la ville passe pour l'instant par des invitations réciproques entre instances distinctes – une première traduction concrète de ce que Jean-Marc Berthet nomme le « dispositif au carré » –, la fusion en un COPIL commun restant, elle, un projet à concrétiser. Cette dynamique d'articulation pourrait s'appuyer, pour se consolider, sur une gouvernance elle-même stabilisée : la question de l'équilibre des voix entre membres de la troïka, et un turn-over que la Cour des comptes identifie comme la fragilité principale des Cités éducatives, sont deux leviers à traiter en parallèle. Articuler des dispositifs et stabiliser leur gouvernance apparaissent ainsi comme deux chantiers complémentaires, à mener de front.

ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE D'ALLIANCE ÉDUCATIVE

- **Mise en réseau opérationnelle des acteur·rices**

Groupes thématiques · s'appuyer sur la démarche de Cité éducative pour réunir péri/extra et scolaire autour de la même table : COTECH, groupes de travail

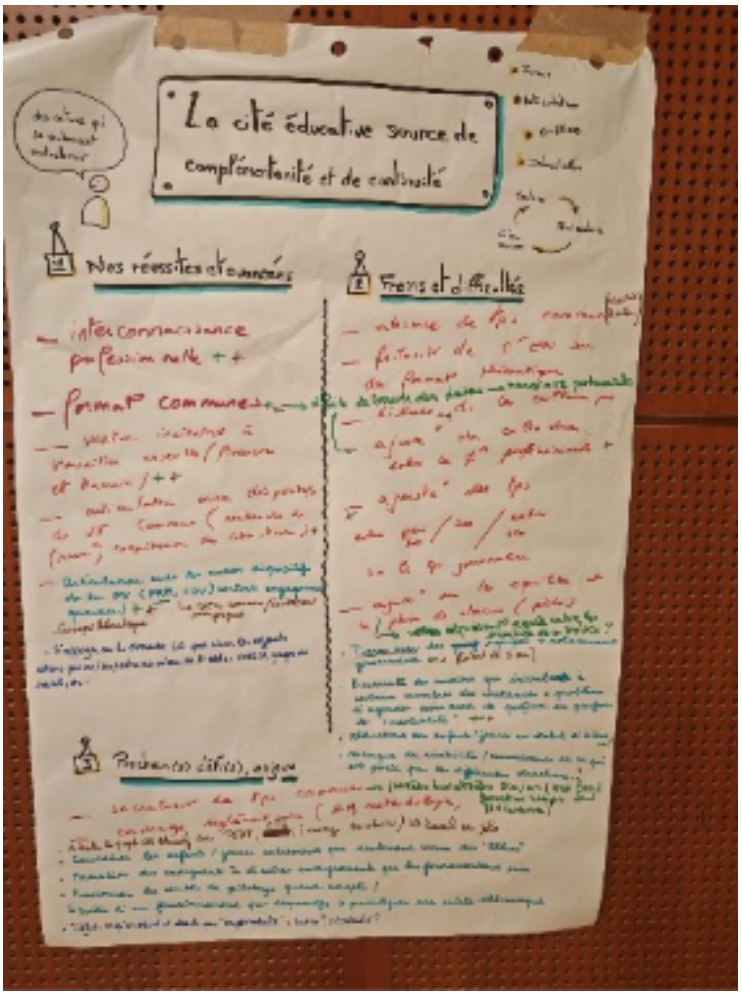
- **Déficit de visibilité interstructures**

Manque de visibilité / connaissance de ce qui est porté par les différentes structures

S'appuyer sur la démarche de Cité éducative pour réunir régulièrement les acteur·rices scolaires, périscolaires et extrascolaires autour d'une même table (COTECH, groupes de travail) est l'expression la plus aboutie de la coordination que Jean-Marc Berthet situe au cœur de l'alliance éducative. Ce travail de mise en réseau gagnerait à présent à se donner les moyens d'être davantage connu des structures qui n'y sont pas directement associées : la Cité éducative, aussi efficace soit-elle dans ses instances, reste encore à faire connaître aux professionnel·les eux·elles-mêmes, au même titre qu'aux familles. Consolider ce qui se joue en interne et le rendre visible à l'extérieur sont les deux faces d'un même enjeu de communication.

Compléments aux évaluations nationales des Cités éducatives

Le point le plus concret apporté autour de cet item est la mise en mots précise de mécanismes que les rapports institutionnels ne font qu'effleurer. Le *turn-over*, identifié par la Cour des comptes comme la fragilité principale des Cités éducatives, est ici rattaché à une cause administrative précise – des contrats courts, en CDD (1 à 3 ans) – que les évaluations nationales ne détaillent pas à ce niveau de granularité. De même, la tension autour des parcours thématiques portés par l'Éducation nationale est explicitement nommée comme un conflit de « culture pro », une expression qui donne un contenu concret à ce que Marie-Charlotte Allam et Marie-Pascale Guyon décrivent plus abstraitement comme l'asymétrie des mondes socioéducatifs.



Un second apport concerne la question de la neutralité professionnelle. La diversité des missions qui incombent à certain·es membres des instances de pilotage est décrite comme un problème non seulement d'agenda, mais aussi de « posture », une dimension presque déontologique assez peu abordée dans les analyses nationales, plutôt centrées sur des questions de gouvernance, de coopération et d'effets sur les publics que sur le vécu individuel des professionnel·les portant plusieurs casquettes à la fois.

À l'inverse, le triptyque scolaire / périscolaire / extra-scolaire pensé comme cycle continu recoupe largement le cadre que Jean-Marc Berthet emprunte au rapport Armand de 2013 sur le décrochage scolaire. C'est donc une confirmation : les acteur·rices de terrain mobilisent le même référentiel conceptuel que celui construit depuis plus de dix ans par la recherche sur le décrochage scolaire et les alliances éducatives.

ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE D'ALLIANCE ÉDUCATIVE

Prochains défis et enjeux (2026-2027)

1 Sanctuariser des temps et des cadres communs

Sacraliser des temps communs (journées banalisées au moins deux fois par an) · cadrage réglementaire (RH, méthodologie, CTG, ancrage territorial) versus travail en silo

2 Articuler structurellement avec les dispositifs de l'État et des collectivités

Articuler le projet de Cité éducative avec le PEDT, la CTG… · Fusionner les comités de pilotage quand c'est adapté, en sortant d'un fonctionnement par dispositifs pour privilégier une entrée thématique

3 Repenser la place de l'enfant au-delà du statut scolaire

Considérer les enfants/jeunes autrement que seulement comme des « élèves » · former les enseignant·es à d'autres enseignements que les fondamentaux

4 Clarifier le cadre conceptuel de l'action

Définir ce qu'on entend et attend par « complémentarité » : soutien ? subsidiarité ?

Pistes de prolongement

Ces défis prolongent un travail déjà engagé sur l'articulation entre dispositifs, avec un signal notable : la volonté de fusionner des comités de pilotage, à travers un « COPIL unique », au-delà des invitations réciproques actuellement pratiquées.

Le cadrage réglementaire et la sanctuarisation de temps communs pourraient, dans un second temps, s'accompagner d'une réflexion sur l'échelle à laquelle cette clarification doit intervenir : l'écart entre année scolaire et année civile, déjà relevé par la Cour des comptes comme source de complexité, touche directement à la difficulté, plusieurs fois citée ici, de sacraliser des temps communs. Enfin, le défi consistant à définir ce qu'on entend par « complémentarité » est sans doute le plus fondamental des quatre : il gagnerait à être traité en amont des trois autres, tant la réponse qu'on y apporte conditionne la manière de concevoir l'articulation avec les dispositifs, le cadrage réglementaire, et la place donnée à l'enfant au-delà de son statut scolaire.



ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE D'ALLIANCE ÉDUCATIVE

Une vision commune, des priorités partagées

 # diagnostic · # changements · # parcours

Réussites et avancées

- **Maturation de la démarche collective dans le temps**

Un réseau renforcé · créer des représentations communes avec le temps · maturité et efficience croissantes · diagnostic partagé comme appui · maturité plus importante après une 2e labellisation

Freins et difficultés

- **Instabilité et hétérogénéité des acteur·rices**

Cultures professionnelles différentes · turn-over de l'équipe projet et des partenaires · temporalités différentes (CPO / autres parties prenantes), à réexpliquer souvent · alternance politique et injonctions différentes

La maturation de la démarche collective – réseau renforcé, représentations communes, diagnostic partagé servant d'appui – confirme empiriquement le constat de Marie-Charlotte Allam et Marie-Pascale Guyon, citées par Jean-Marc Berthet : le passage de la communication à la coordination puis à la coopération est un processus lent, mais réel. Le fait que la maturité soit perçue comme plus forte après une seconde labellisation illustre concrètement cette temporalité longue. Cette maturation reste cependant exposée à l'instabilité des acteur·rices : turn-over des équipes et des partenaires, cultures professionnelles distinctes, alternance politique qui redistribue les priorités. La Cour des comptes identifie précisément cette dépendance aux personnes et au contexte local comme la fragilité principale des Cités éducatives – une construction lente, régulièrement mise à l'épreuve par le renouvellement de celles et ceux qui la portent.

- **Formalisation d'outils de pilotage partagé**

Feuille de route coconstruite en troïka élargie à l'issue de la 3e année, servant de ligne directrice notamment dans la lecture des projets · document visuel · fiche d'engagement partenarial (coconstruction)

- **Fragilité du pilotage politique et de la gouvernance partagée**

Pilotage politique : partage des priorités · comités locaux construisant le projet autour d'une seule priorité · consensus de troïka essentiel avant toute bascule sur l'équipe projet · définir la juste implication de chacun·e

La feuille de route coconstruite en troïka élargie, devenue ligne directrice pour la lecture des projets, illustre concrètement ce que Jean-Marc Berthet situe dans le pôle « structuration des organisations institutionnelles » du schéma CPO : un outil qui stabilise le collectif au-delà des personnes. Cette formalisation gagnerait à présent à s'appuyer sur un pilotage politique dont le partage des priorités reste à consolider : la nécessité, exprimée ici, de faire converger un consensus de troïka avant toute bascule vers l'équipe projet montre que l'outil ne se substitue pas à l'accord politique préalable, mais l'accompagne. Consolider l'un et l'autre, l'outil et l'accord politique qui le porte, semble être le prolongement naturel de cette dynamique.

- **Décloisonnement et articulation avec d'autres dispositifs**

Projets transversaux menés en dehors du strict cadre de la Cité éducative · thématiques communes avec d'autres dispositifs (CPS, violence, handicap) · présence de la coordination dans d'autres instances de la politique de la ville, qui fait le pont

- **Écart entre logiques institutionnelles et réalité du terrain**

Passage de l'idée à la mise en place, avec un risque de repli sur soi · nécessité de sortir de nos institutions pour penser au public · manque d'adéquation entre la géographie prioritaire de la politique de la ville et celle de l'Éducation nationale · nécessité de voir au-delà du seul statut d'élève pour les 11-25 ans

Le décloisonnement observé ici – projets transversaux menés hors du strict cadre de la Cité éducative, thématiques mutualisées avec d'autres dispositifs, présence de la coordination dans d'autres instances de la politique de la ville – traduit concrètement le mouvement d'articulation entre dispositifs que Jean-Marc Berthet nomme le « dispositif au carré ». Cette articulation entre structures gagnerait à présent à se prolonger aux publics eux-mêmes : le besoin exprimé de « sortir de nos institutions pour penser au public », comme celui d'aller au-delà du seul statut d'élève pour les 11-25 ans, montre que l'articulation institutionnelle et la prise en compte fine des personnes visées sont deux chantiers distincts, pas automatiquement liés. Le désalignement entre la géographie prioritaire de la politique de la ville et celle de l'Éducation nationale ajoute une contrainte structurelle supplémentaire à ce travail.

ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE D'ALLIANCE ÉDUCATIVE

- **Temps dédié à la construction collective**

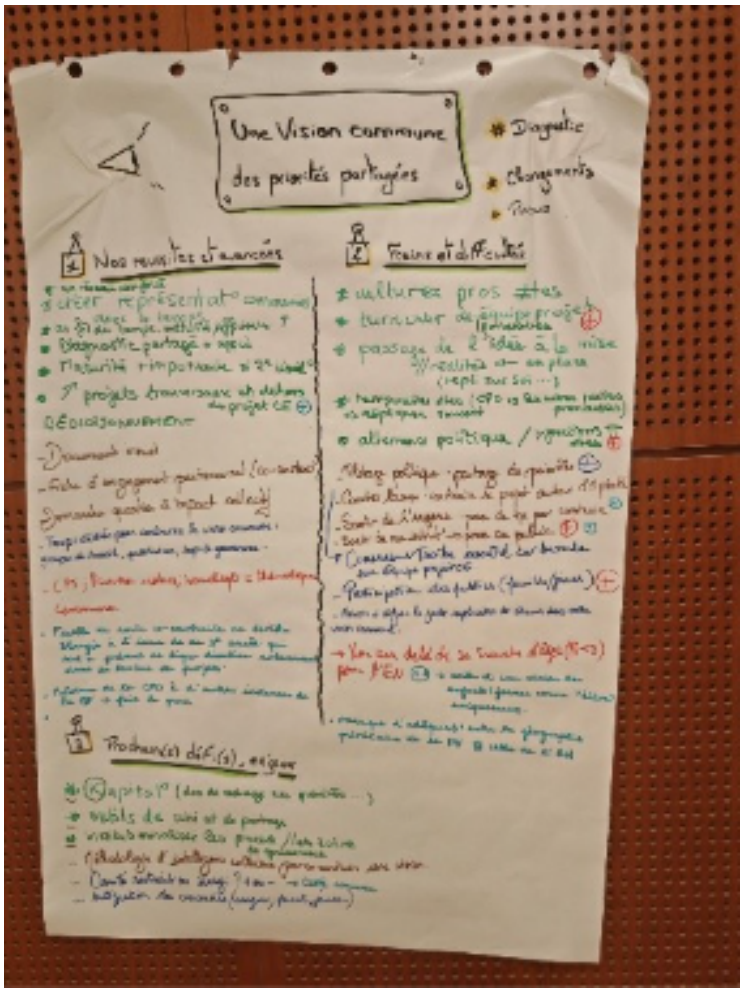
Temps dédiés pour construire la vision commune : groupes de travail, présentations, temps de gouvernance

- **Urgence chronique et participation encore à consolider**

Sortir de l'urgence : poser du temps pour construire participation des publics (familles / jeunes) encore à construire

Consacrer des temps dédiés – groupes de travail, présentations, temps de gouvernance – à la construction de la vision commune est une condition que la littérature évaluative mentionne rarement de façon aussi explicite : c'est un apport concret de ce panneau. Cette exigence de temps se heurte à une urgence chronique qui pousse à agir avant de construire collectivement, et à une participation des publics – familles et jeunes – qui reste, de l'aveu même du panneau, encore à construire plutôt qu'acquise. Poser du temps pour construire, plutôt que de répondre dans l'urgence, apparaît ainsi moins comme un choix que comme une condition de méthode, dont la participation élargie des publics serait le prolongement le plus exigeant.

Compléments aux évaluations nationales des Cités éducatives



Deux frictions nommées ici de façon très concrète restent simplement évoquées dans le cadre de Jean-Marc Berthet et des évaluations nationales mobilisées dans la synthèse. L'alternance politique, source d'injonctions changeantes, n'est jamais citée comme telle par la Cour des comptes ou l'INJEP, qui parlent plus généralement d'un *turn-over* des équipes sans distinguer le renouvellement des exécutifs locaux de celui des professionnel·les. De même, le désalignement entre la géographie prioritaire de la politique de la ville et celle de l'Éducation nationale est une tension structurelle nommée avec précision ici, alors que la littérature évaluative l'évoque tout au plus en creux, à travers la question plus générale de la territorialisation des Cités éducatives.

Un second apport concerne le contenu concret du décloisonnement. Là où Jean-Marc Berthet décrit l'articulation entre dispositifs de façon assez générale (le « dispositif au carré »), ce panneau nomme des exemples précis de thématiques mutualisées – CPS, violence, handicap – qui donnent un contenu tangible à ce que la synthèse de l'intervention laisse largement ouvert.

Les échanges ont permis de mettre en évidence des points de consensus permettant de préciser concrètement les enseignements tirés des travaux nationaux. Deux points sont fortement partagés : la nécessité de sortir des logiques institutionnelles pour penser au public, et celle de voir au-delà de la seule tranche d'âge 11-25 ans pour l'Éducation nationale, en sortant d'une vision des enfants et des jeunes comme « élèves » uniquement. Cinq autres points recueillent un accord marqué : l'existence de projets transversaux menés en dehors du strict cadre de la Cité éducative, le *turn-over* des équipes et des partenaires, l'alternance politique, le partage des priorités dans le pilotage politique, et la nécessité de sortir de l'urgence pour poser du temps de construction. Cette hiérarchisation, propre au travail collectif du panneau, indique où porter en priorité l'attention si l'on doit choisir un point d'entrée pour agir.

ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE D'ALLIANCE ÉDUCATIVE

Prochains défis et enjeux (2026-2027)

1 Formaliser et outiller la capitalisation

Document de cadrage avec priorités partagées · outils de suivi et de partage · institutionnaliser et écrire les processus de gouvernance

2 Faire évoluer la méthode et la gouvernance elles-mêmes

Méthodologie d'intelligence collective pour coconstruire une vision · comité restreint ou élargi, à ajuster selon les besoins → COPIL commun · intégration des concerné·es (usager·es, parents, jeunes...)

Pistes de prolongement

L'intérêt d'interroger la mutualisation des espaces de pilotage est à nouveau mis en avant. Cela invite donc à ne pas le traiter comme une option parmi d'autres, mais comme un chantier à part entière sur les instances décisionnaires en elles-mêmes. Leur rapprochement, voire leur fusion, mérite d'être posé comme une question de méthode en soi.

Les deux familles de défis identifiées ici – capitaliser et outiller d'une part, faire évoluer la méthode et la gouvernance d'autre part – gagneraient à être pensées ensemble plutôt que séquentiellement : institutionnaliser des processus suppose de savoir au préalable jusqu'à quel niveau on souhaite intégrer les concerné·es (usager·es, parents, jeunes) dans la gouvernance, faute de quoi la capitalisation risque de figer une organisation encore provisoire. Une réflexion partagée sur les espaces de pilotage – leur nombre, leur articulation, les publics qu'ils intègrent – pourrait ainsi devenir le fil conducteur reliant les deux chantiers, plutôt qu'un sujet parmi d'autres à traiter en parallèle.



ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE D'ALLIANCE ÉDUCATIVE

La Cité éducative, source d'apprentissages communs

 # formation · # évolution/analyse des pratiques · # modes de faire
 # évaluation · # transmettre · # mémoire et capitalisation

Réussites et avancées

- **Réseaux et formations interprofessionnelles construits autour de besoins communs**

S'appuyer sur l'alliance éducative pour mettre en place des réseaux interprofessionnels, « faire commun » sur des temps dédiés · formations professionnelles basées sur des besoins identifiés sur le territoire · groupes de travail thématiques interprofessionnels

Freins et difficultés

- **Difficultés logistiques et d'institutionnalisation des temps communs**

Difficultés logistiques, matérielles, de disponibilité : comment réunir les professionnel·les, sur quel(s) temps, horaires, où ? · difficultés à généraliser ou institutionnaliser ces temps de mise en commun · turn-over important



S'appuyer sur l'alliance éducative pour construire des réseaux interprofessionnels et des formations conçues à partir de besoins identifiés sur le territoire illustre concrètement le mouvement de professionnalisation croisée qu'appelle Jean-Marc Berthet, en écho aux formations intercatégorielles déjà repérées par l'INJEP dans sa synthèse de mars 2024. Cette dynamique se heurte à des obstacles très concrets de logistique : trouver un temps, un horaire, un lieu commun à des professionnel·les aux emplois du temps disjoints, avec un turn-over qui oblige à recommencer régulièrement ce travail d'ajustement. La difficulté à généraliser ou institutionnaliser ces temps de mise en commun signale que ces réseaux, aussi réussis soient-ils localement, restent le fruit d'initiatives ponctuelles plutôt qu'un cadre stabilisé.

- **Interconnaissance et confiance comme socle de la coopération**

Moments dédiés à l'interconnaissance – base nécessaire pour coconstruire et être en confiance · bonne mobilisation des acteur·rices institutionnel·les et associatif·ves sur le projet Cité éducative

- **Cloisonnement et absence de langage commun**

Absence d'un langage commun · cloisonnement des professionnel·les, notamment des enseignant·es, par méconnaissance et manque de temps · manque de visibilité sur le fonctionnement des différentes institutions



Les moments dédiés à l'interconnaissance, présentés ici comme la base nécessaire pour coconstruire et être en confiance, rejoignent la première étape du processus décrit par Marie-Charlotte Allam et Marie-Pascale Guyon, citées par Jean-Marc Berthet : la communication précède la coordination, qui précède elle-même la coopération. Cette interconnaissance individuelle gagnerait à présent à se prolonger vers un langage commun entre professions : l'absence de vocabulaire partagé, et le cloisonnement des enseignant·es en particulier – par méconnaissance plus que par réticence, et faute de temps – montrent que la confiance interpersonnelle et la compréhension institutionnelle mutuelle restent deux paliers distincts. Remédier au manque de visibilité sur le fonctionnement des autres institutions en serait un prolongement naturel, une fois la confiance de départ posée.

- **Contenus d'apprentissage partagés, vecteurs fédérateurs**

Formes d'apprentissages communs autour du plurilinguisme, particulièrement fédérateur · diffusion du mode projet à l'Éducation nationale → montée en compétences, côté équipe projet et porteur·ses de projet

- **Dépendance à la volonté institutionnelle et différences de priorités**

Les apprentissages communs dépendent de la volonté et de la mobilisation, donc de l'implication des institutions · différence de priorités



Les contenus d'apprentissage partagés – le plurilinguisme identifié comme particulièrement fédérateur, la diffusion du mode projet vers l'Éducation nationale – donnent une traduction concrète à l'enjeu de l'individualisation et de la diversité des approches pédagogiques que Jean-Marc Berthet situe parmi les grands enjeux transversaux des politiques éducatives locales. Leur portée reste conditionnée à la volonté et à la mobilisation de chaque institution, ce qui explique que la différence de priorités entre acteur·rices demeure un point de vigilance : un contenu fédérateur pour les uns peut rester secondaire pour d'autres, tant que son adoption dépend de choix locaux plutôt que d'un cadre partagé.

ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE D'ALLIANCE ÉDUCATIVE

- **Diversification des regards et des expériences professionnelles**

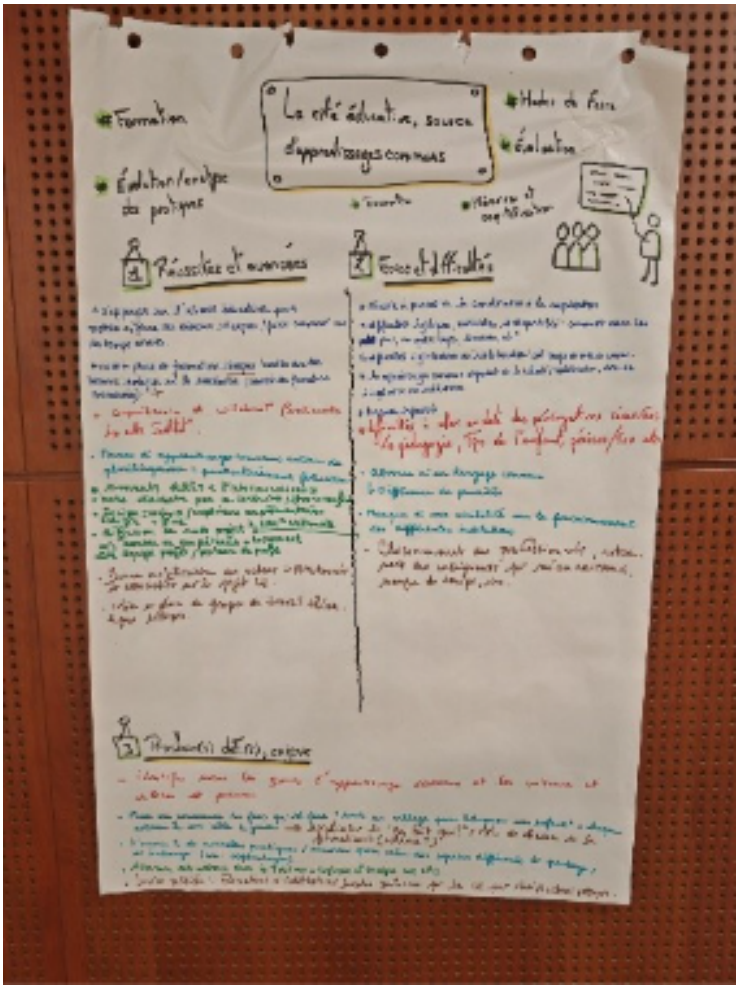
Compréhension et collaboration fonctionnelle entre institutions · équipes élargies qui analysent les actions de manière plus fine, forme de complémentarité des regards

- **Prérogatives professionnelles cloisonnées**

Réussir à passer de la coordination à la coopération · difficultés à aller au-delà des prérogatives réservées · la pédagogie, le temps de l'enfant, le périscolaire/scolaire, etc.

La diversification des regards portés sur les actions – grâce à des équipes élargies mêlant expériences et générations différentes, et à une meilleure collaboration fonctionnelle entre institutions – est précisément ce qui permettrait, selon Jean-Marc Berthet, de dépasser la simple coordination pour aller vers une réelle coopération. Le panneau nomme d'ailleurs directement cette même transition comme un chantier en cours : réussir à passer de la coordination à la coopération suppose d'aller au-delà des prérogatives que chaque métier considère comme les siennes – la pédagogie pour les enseignant·es, le temps de l'enfant pour les animateur·rices. Diversifier les regards est une condition nécessaire, le prolongement naturel consiste à traduire cette diversité en dépassement effectif des frontières professionnelles et interpersonnelles.

Compléments aux évaluations nationales des Cités éducatives



Le plurilinguisme, cité ici comme un contenu d'apprentissage commun particulièrement fédérateur, est un exemple concret que ne mentionne à aucun moment Jean-Marc Berthet, dont le cadre reste centré sur l'articulation entre acteur·rices plutôt que sur des contenus pédagogiques précis. C'est un apport tangible : il montre qu'au-delà de l'alliance entre professionnel·les, certains objets d'apprentissage eux-mêmes peuvent jouer un rôle fédérateur, indépendamment des instances qui les portent.

L'absence d'un langage commun est nommée ici comme un frein spécifique, distinct du cloisonnement institutionnel plus général déjà documenté par Marie-Charlotte Allam et Marie-Pascale Guyon. Cette dimension proprement linguistique et cognitive – au-delà de l'asymétrie de statut entre mondes socioéducatifs qu'elles décrivent – n'apparaît pas telle quelle dans la littérature évaluative mobilisée, qui reste au niveau des rapports de force entre professions plutôt que du vocabulaire concret utilisé au quotidien.

L'ouverture du cadre pédagogique institutionnel à de nouvelles pratiques (sophrologie, numérique, approches linguistiques...) témoigne d'un registre d'innovation spécifique rarement mis en évidence dans la littérature institutionnelle, plutôt centrée sur l'analyse des dispositifs. Cela illustre la dimension expérimentale des Cités éducatives, et un potentiel d'apprentissage commun.

Ce panneau invite aussi à une lecture en creux, par ce qu'il ne dit pas. Le mot-clé « formation » ouvre pourtant le panneau, mais les contributions évoquent assez peu les formations intercatégorielles comme leviers d'apprentissage sur des sujets de fond – pédagogie positive ou neurodéveloppement par exemple – alors que ces formations existent déjà sur le terrain et pourraient nourrir plus directement la focale « apprentissages communs » du panneau. Plus frappante encore est l'absence quasi totale de toute mention de l'évaluation, alors même qu' « évaluation » figure explicitement parmi les mots-clés retenus par les participant·es, et que chaque Cité éducative conduit une démarche de ce type. Cette absence peut relever d'un simple oubli dans le temps contraint de l'atelier, mais elle peut aussi, plus vraisemblablement, signaler une appropriation encore partielle de cet enjeu par les acteur·rices de terrain eux·elles-mêmes – un point qui mériterait d'être objectivé plus avant, tant l'écart entre le mot-clé annoncé et son absence de traitement est net.

ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE D'ALLIANCE ÉDUCATIVE

Prochains défis et enjeux (2026-2027)

1 Identifier les sujets sur lesquels il y a un enjeu à progresser ensemble

Mieux identifier les zones d'apprentissage commun, c'est-à-dire les sujets pour lesquels progresser ensemble représente un enjeu partagé · la formation comme levier d'action sur ces sujets, la Cité éducative comme espace privilégié pour les construire autour d'enjeux bien ciblés · s'appuyer sur la troïka, dans une logique d'équipe avec le·la CPO, pour porter ce travail · levier possible : des formations d'initiatives locales soutenues par la Cité éducative pour réunir les acteur·rices interprofessionnel·les

2 Accompagner la prise de conscience de la nécessité de faire collectif

Au-delà de la seule formalisation des rôles, accompagner la prise de conscience qu'il faut « tout un village pour éduquer un·e enfant » : faire reconnaître la nécessité de faire collectif pour être plus pertinent·e et plus efficace dans l'accompagnement des enfants et des jeunes

3 Se donner le droit d'expérimenter et d'en tirer des enseignements partagés

S'ouvrir à de nouvelles pratiques (sophrologie et bien d'autres) pour se donner le droit d'essayer et de sortir des sentiers battus · s'appuyer sur l'évaluation et la « visite » des actions pour en tirer des enseignements partagés : ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas, ce que cela permet

Pistes de prolongement

Ce panneau relie de nouveau les apprentissages communs à la question de la troïka, en proposant d'aligner les actions sur une logique d'équipe avec le·la CPO – un fil de gouvernance déjà présent aux trois premiers panneaux, ici décliné sous un angle spécifique : le pilotage partagé n'apparaît pas seulement comme un enjeu institutionnel en soi, mais comme le levier et le garant qui permettent aux apprentissages communs de s'inscrire dans la durée plutôt que de rester des initiatives ponctuelles. Sans un pilotage stabilisé, les réseaux interprofessionnels et les formations communes observés en réussite risquent de dépendre trop étroitement des bonnes volontés individuelles – exactement le risque que pointent les freins liés au *turn-over* et à la difficulté d'institutionnaliser ces temps.

La prise de conscience qu'il faut « tout un village pour éduquer un·e enfant » n'est pas qu'une formule mobilisatrice : elle désigne un enjeu presque culturel, celui de faire reconnaître la nécessité du collectif comme condition de pertinence et d'efficacité auprès des enfants et des jeunes, au-delà de la seule répartition technique des rôles. Le troisième défi, qui associe droit à l'expérimentation et recours à l'évaluation pour en tirer des enseignements, vient combler directement l'angle mort relevé plus haut : la quasi-absence de la notion d'évaluation dans les contributions du panneau trouve ici sa traduction opérationnelle, à condition que cette intention se concrétise dans les pratiques à venir.

ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE D'ALLIANCE ÉDUCATIVE

L'hybridation des ressources

 # humain · # matériel · # mutualisation · # BOP 147

Réussites et avancées

- **Mutualisation d'outils numériques et de diagnostics partagés**

Drive partagé Resana : serveurs partagés entre institutions · observatoire (données sociales…) comme outil du diagnostic

Freins et difficultés

- **Complexité technique des dispositifs de financement**

BOP 147 (modèle 70 % / 30 %, compliqué car calculs hors valorisation) · incertitude sur le BOP 230 côté Éducation nationale · complexité et charge de travail augmentée

Le drive partagé Resana et l'observatoire de données sociales illustrent une mutualisation réussie des outils numériques et de diagnostic entre institutions – une déclinaison concrète de ce que Jean-Marc Berthet situe parmi les fonctions de production de connaissance sur un territoire (diagnostic, observatoire, veille). Cette réussite technique contraste avec la complexité des outils financiers eux-mêmes : le modèle de financement à 70/30 du BOP 147, dont les calculs excluent la valorisation, ou l'incertitude sur le BOP 230 côté Éducation nationale, viennent alourdir une charge de travail déjà conséquente pour les équipes projet. Mutualiser des outils de travail est visiblement plus simple qu'harmoniser les circuits de financement, qui restent gouvernés par des logiques budgétaires distinctes et peu articulées entre elles.

- **Ressources humaines mutualisées avec l'Éducation nationale**

Mi-temps Éducation nationale mis à disposition du·de la principal·e du collège chef de file

- **Fragilité des ressources humaines mutualisées**

Financement RH insuffisant · mi-temps ou décharge parfois difficile à obtenir de l'Éducation nationale · turn-over important (acculturation, formation)

Le mi-temps de l'Éducation nationale mis à disposition du ou de la principal·e du collège chef de file est un exemple concret de mutualisation des ressources humaines, cohérent avec l'implication forte de l'institution scolaire que relève l'INJEP dans sa synthèse de 2024. Cette réussite reste cependant fragile : le financement RH insuffisant, la difficulté à obtenir des mi-temps ou décharges de la part de l'Éducation nationale, et un turn-over important qui oblige à réinvestir sans cesse dans l'acculturation et la formation des nouveaux·lles arrivant·es, montrent que ce type de mutualisation repose sur des équilibres précaires plutôt que sur un cadre stabilisé. La Cour des comptes identifie précisément cette dépendance aux personnes comme la fragilité principale des Cités éducatives.

- **Cohérence et valorisation des financements territoriaux**

Cohérence entre les actions du territoire et les fonds associés · valorisation des cofinancements obtenus par les porteur·ses

- **Partenaires financeurs difficiles à mobiliser ou absents**

Caf compliquée à mobiliser, sauf via la CTG · absence de la Région et du Conseil départemental dans le partenariat

La cohérence recherchée entre les actions du territoire et les fonds associés, ainsi que la valorisation des cofinancements obtenus par les porteur·ses, témoignent d'un effort réel pour donner de la lisibilité à l'écheveau des financements croisés. Cette cohérence reste toutefois construite avec un nombre restreint de partenaires : la Caf n'est mobilisable qu'à travers la CTG, et surtout, l'absence de la Région et du Conseil départemental dans le partenariat sur certains territoires prive la démarche de deux niveaux de collectivité dont le rôle en matière de financement éducatif et social est pourtant significatif. C'est un point que les participant·es ont tenu à souligner avec insistance, malgré son caractère déjà connu, ce qui témoigne de sa persistance comme irritant concret plutôt que comme simple constat théorique.

ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE D'ALLIANCE ÉDUCATIVE

- **Anticipation et coconstruction budgétaire multiacteur·rices**

coconstruction à N-1 qui favorise la mutualisation (multiacteur·rices)

- **Désynchronisation des calendriers**

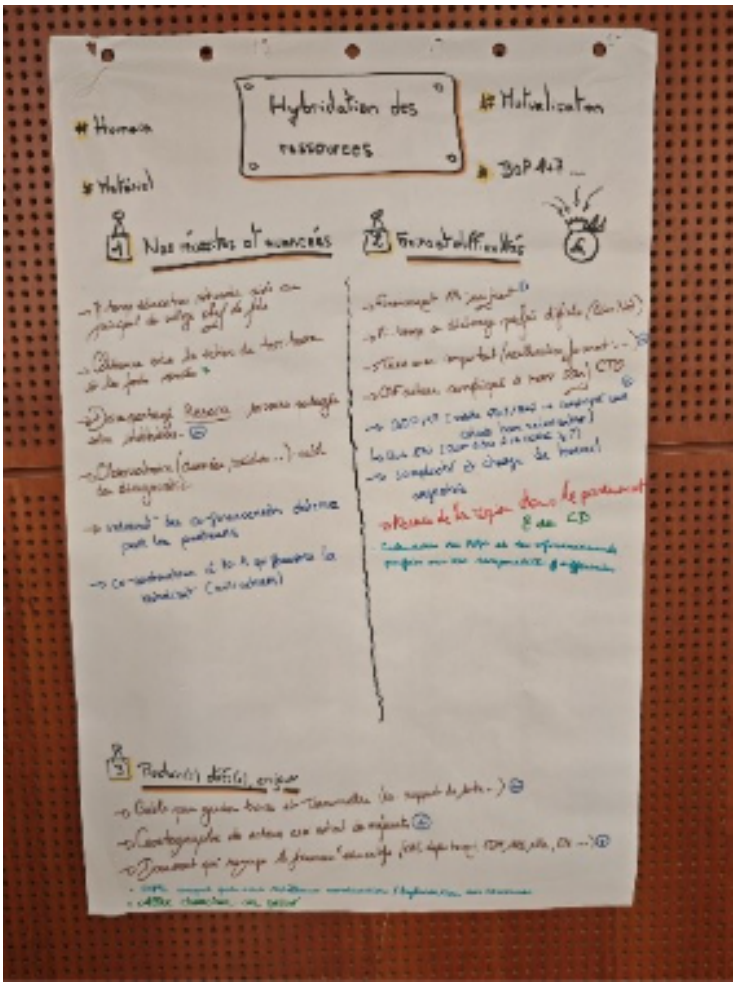
Calendriers des appels à projets et des cofinancements parfois sur des temporalités différentes



Construire la mutualisation dès l'année N-1, dans une logique multiacteur·rices, est une pratique d'anticipation qui permettrait en théorie d'aligner les ressources de chacun·e avant même le lancement des actions. Cette anticipation se heurte cependant à des calendriers d'appels à projets et de cofinancements qui restent, pour plusieurs partenaires, sur des temporalités différentes les unes des autres. Le travail de coconstruction à N-1 est donc une réponse partielle à ce désalignement : utile pour les partenaires déjà engagé·es dans cette logique, il ne suffit pas à résoudre le problème calendaire tant que l'ensemble des financeurs n'adopte pas un rythme commun.

Compléments aux évaluations nationales des Cités éducatives

La technicité des dispositifs de financement nommés ici – le modèle 70/30 du BOP 147 et ses calculs hors valorisation, l'incertitude sur le BOP 230 côté Éducation nationale – dépasse largement ce que Jean-Marc Berthet documente sur le sujet, qui se limite à comparer le budget global des Cités éducatives (70 à 80 millions d'euros) à celui de l'éducation prioritaire. C'est un apport concret et opérationnel : il montre que la charge de travail des équipes projet tient aussi à la complexité comptable des circuits de financement, un niveau de détail absent de la littérature évaluative mobilisée.



L'absence nommément désignée de la Région et du Conseil départemental comme partenaires est également un apport spécifique : ni Jean-Marc Berthet, ni les évaluations nationales ne cartographient précisément quels échelons de collectivités sont engagés ou absents des Cités éducatives. Ce constat, présenté par les participant·es comme connu mais persistant, mériterait d'être objectivé à l'échelle nationale pour vérifier s'il s'agit d'une particularité locale ou d'une tendance plus générale.

Enfin, le défi consistant à « aller chercher le privé, notamment les fondations » confirme, depuis un panneau distinct, un angle mort déjà identifié dans la typologie transversale des enjeux de l'après-midi (voir p. 30) : la diversification des sources de financement est absente du cadre d'analyse de Jean-Marc Berthet. Voir cette préoccupation resurgir spontanément ici, sur un panneau consacré aux ressources plutôt qu'aux enjeux généraux, renforce l'idée qu'il s'agit d'un sujet à part entière plutôt que d'une remarque isolée.

ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE D'ALLIANCE ÉDUCATIVE

Prochains défis et enjeux (2026-2027)

1 Outiller la mémoire et la lisibilité des ressources
Outils pour garder trace et transmettre (par exemple, un rapport de sortie) · cartographie des acteur·rices avec un carnet des référent·es · document qui regroupe le financement éducatif (Caf, département, État, ARS, ville, Éducation nationale…)

2 Élargir et coordonner les sources de financement
Un COPIL unique pour une meilleure coordination et hybridation des ressources · aller chercher le financement privé, notamment les fondations

Pistes de prolongement

Le COPIL unique revient ici pour la cinquième fois au fil des panneaux, mais avec une fonction propre à celui-ci qui mérite d'être distinguée des occurrences précédentes : il n'est pas seulement question de gouvernance partagée en général, mais d'un espace spécifiquement dédié à mettre à plat l'ensemble des financements croisés et à faciliter leur hybridation. C'est une déclinaison financière du même horizon de gouvernance, qui vient s'ajouter aux déclinaisons institutionnelles, méthodologiques et pédagogiques déjà identifiées – signe que la question du pilotage partagé infuse l'ensemble des chantiers de la journée, quel que soit l'angle par lequel on l'aborde.

Les deux familles de défis identifiées ici – outiller la mémoire et la lisibilité des ressources d'une part, élargir et coordonner les sources de financement d'autre part – gagneraient à être pensées ensemble : un document qui regroupe le financement éducatif n'a de valeur dans la durée que s'il est adossé à des outils de trace et de transmission qui survivent au *turn-over* déjà identifié comme frein. La recherche de financements privés, notamment auprès des fondations, complète utilement cette réflexion sur l'élargissement des sources, dans un contexte où, sur certains territoires, la Région et le Conseil départemental restent pour l'heure en dehors du partenariat.

ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE D'ALLIANCE ÉDUCATIVE



ENJEUX POUR UNE ALLIANCE RENFORCÉE

Lecture croisée des cinq composantes de l'alliance éducative

Les cinq fiches thématiques, bien que construites indépendamment autour de sujets distincts – la relation aux parents et aux jeunes, la complémentarité entre dispositifs, la vision commune des priorités, les apprentissages partagés et l'hybridation des ressources –, dessinent en réalité un paysage remarquablement cohérent. Cette lecture croisée en dégage les grandes tendances, avant d'introduire les enjeux prioritaires identifiés par les participant·es eux·elles-mêmes.

Le résultat le plus solide de cette mise en regard est la **centralité de la question du pilotage partagé**. Sous des formes variables – COPIL unique, troïka élargie, fusion des comités de pilotage –, le besoin d'un espace de gouvernance commun traverse littéralement les cinq panneaux, chaque fois depuis un angle différent : défi porté par les familles au niveau du premier panneau, projet déjà engagé au second panneau, réussite aboutie mais politiquement fragile au troisième panneau, levier pour ancrer les apprentissages communs au quatrième panneau, et espace dédié à l'hybridation financière au dernier panneau. Le pilotage partagé n'est donc pas un enjeu parmi d'autres : c'est la condition sous-jacente à la plupart des autres chantiers, quel que soit l'angle thématique par lequel on les aborde.

Les réussites, de leur côté, se répètent selon trois logiques :

- **la maturation dans le temps d'abord** : la confiance et la coopération ne sont jamais acquises d'emblée, elles se construisent par cycles, et se renforcent visiblement après une seconde labellisation ;
- **la mutualisation d'outils concrets ensuite –** *drive* partagé, observatoire de données, feuilles de route communes, mi-temps mutualisés –, qui constitue le registre où les Cités éducatives réussissent le mieux : l'instrumentation partagée progresse plus vite que la gouvernance elle-même ;
- **le décloisonnement enfin, au-delà du strict périmètre de la Cité éducative**, vers d'autres dispositifs de la politique de la ville (PRE, PEDT, contrat de ville) : les Cités éducatives semblent y jouer un rôle de pont plus qu'un rôle autosuffisant.

Les freins, quant à eux, dessinent quatre frictions structurelles qui dépassent la simple coïncidence entre panneaux. D'abord, le *turn-over*, cité dans quatre panneaux sur cinq, y est décliné de façon très concrète – contrats courts, d'un à trois ans, nécessité de réexpliquer sans cesse le projet aux nouveaux·lles arrivant·es. La désynchronisation des temporalités – calendriers scolaires et civils, calendriers d'appels à projets, temps du ou de la CPO et des autres parties prenantes – est sans doute le frein le plus mécanique, davantage affaire d'ingénierie de projet que de volonté politique. Le primat scolaire, ensuite, se décline différemment selon les panneaux mais reste une tension constante : réduction des enfants au statut d'élève, nécessité de voir au-delà de la seule tranche d'âge 11-25 ans pour l'Éducation nationale – l'un des deux points de consensus les plus forts relevés au troisième panneau. Enfin, un angle mort méthodologique partagé touche la capitalisation et l'évaluation : les panneaux enrichissent abondamment le registre de l'expérimentation, mais atteignent rarement celui du suivi dans la durée – au quatrième panneau, le mot-clé « évaluation » figurait explicitement sans qu'aucune contribution ne le traite, jusqu'à ce qu'un défi vienne le combler directement.

Deux points méritent une attention particulière, au regard des enjeux identifiés par les participant·es au fil de la journée. D'une part, l'enjeu de « **relier les temporalités et élargir l'implication des acteur·rices** », resté sans atelier dédié, s'est en réalité imposé de lui-même en creux dans la plupart des autres discussions : la désynchronisation des calendriers n'a pas eu besoin d'un espace de travail propre pour s'affirmer comme frein transversal. D'autre part, les **effets sur les publics**, qui ne comptent qu'un seul enjeu dans la typologie initiale, se révèlent nettement plus présents que ne le suggère ce chiffre : la question de sortir du seul statut d'élève traverse quatre panneaux sur cinq, avec une insistance particulière au troisième panneau.

Ces tendances, dégagées d'une lecture croisée des cinq fiches, rejoignent et prolongent les enjeux prioritaires que les participant·es eux·elles-mêmes ont identifiés au cours de la journée, organisés ci-après en quatre grandes catégories :

1 **Effets sur la gouvernance**
   a. Symétrie des acteur·rices et de la décision (non travaillé)
   b. Mandat du ou de la CPO comme tiers
   c. Efficacité et enrichissement de la comitologie
   d. Fusion des instances de pilotage
2 **Effets sur les coopérations**
   a. Favoriser et optimiser les rencontres
   b. Relier les temporalités, élargir l'implication (non travaillé)
   c. Méthode de travail commune (non travaillé)
   d. Formaliser et expliciter les processus
3 **Effets sur les publics**
   a. Inclure les familles à partir de l'existant
4 **Capitalisation et pérennisation**
   a. Autonomiser, pérenniser, diffuser
   b. Financements complémentaires

ENJEUX POUR UNE ALLIANCE RENFORCÉE

Des pistes pour agir

Les enjeux prioritaires repérés ont été approfondis par les participant·es à travers les fiches-action suivantes, qui formalisent des pistes pour améliorer les modalités de travail des Cités éducatives au service d'une alliance renforcée.

La Cité partenariale

Enjeu

Favoriser et optimiser les rencontres

Risques à faire

- Investir du temps pour en gagner après
- Personnes absentes → enjeu de donner à voir le planning et la possibilité de s'engager quand même

Risques à ne pas faire

- Pas de temporalité commune, aucune disponibilité
- Aucun·e référent·e, et trop chronophage pour les personnes déjà investies

Acteur·rices engagé·es

- Éducation nationale (EN)
- Associations
- Ville
- Préfecture
- Fondation
- Institutions partenaires (Caf, ARS, Département, Région)
- Référent·es des dispositifs (PEDT, PRE, CEQ 2030, CLSPD…)

Moyens nécessaires

- Animation du temps par une personne qui mobilise l'intelligence collective (interne / externe)
- Accueil convivial
- Salle adaptée au nombre de participant·es et aux méthodes de travail collaboratives

Description de l'action

Une première rencontre est l'occasion de coconstruire le plan de travail de l'année (calendaire, scolaire) et de faire émerger les chantiers à mener conjointement.
Chaque temps de travail est l'occasion, en introduction, de permettre l'inclusion, de valoriser les pratiques et de soutenir l'interconnaissance.

Déroulé type d'une rencontre de lancement (oct.-nov. 2026)

1) Introduction : interconnaissance
2) Définition d'un planning de travail : identification des disponibilités et sanctuarisation de temps pour l'année (calendrier général : groupes thématiques, formations, appels à projets…)
3) Personnes ressources : pour chaque type de rencontre, identifier les personnes ressources à convier
4) Conclusion : suites à donner, création d'un groupe de partage…

Niveau de difficulté perçu

Facile  Difficile

Projet éducatif tripartite

Enjeu

Autonomiser, pérenniser et diffuser

Risques à faire

- Perte en autonomie, agilité, réactivité

Risques à ne pas faire

- Perdre l'alliance et ses bénéfices si le dispositif Cité éducative s'arrête ou si le label n'est pas renouvelé

Acteur·rices engagé·es

- Ville
- Éducation nationale
- Préfecture (politique de la ville)
- Caf (lien PEDT – CTG)

Moyens nécessaires

- Ligne budgétaire des trois institutions
- Un·e CPO commun·e

Description de l'action

Il s'agit d'autonomiser, de pérenniser et de diffuser la coopération et les actions structurantes permises jusqu'ici par la Cité éducative.
Inscrire la démarche tripartite de la Cité éducative dans le PEDT et la faire vivre :

- Rédiger un document de cadrage
- Organiser des réunions régulières
- Identifier des axes prioritaires
- Mettre en place des actions collectives
- Évaluer pour diffuser

1re étape : diagnostic sur la pertinence de l'alliance, pour convaincre de l'intérêt du transfert des compétences au collectif

Niveau de difficulté perçu

Facile  Difficile

ENJEUX POUR UNE ALLIANCE RENFORCÉE

Définir le rôle du CPO

Enjeu

Comment formaliser le mandatement du ou de la CPO (en tant que tiers), ou du moins clarifier son rôle/mandat ?

Risques à faire

- Désinvestissement de la collectivité ou des parties, qui se sentiraient dépossédées

Risques à ne pas faire

- Fonctionnement en silo
- Difficultés du ou de la CPO à trouver sa place et à porter la programmation
- Logique de guichet
- Injonctions contradictoires à gérer

Acteur·rices engagé·es

- Troïka « élargie » : Éducation nationale, municipalité, préfecture
- Autres partenaires : Caf, associations…

Moyens nécessaires

- Communication
- Ressources humaines
- Ingénierie de la Cité éducative

Description de l'action

- Définir une fiche de poste avec les membres de la troïka, qu'ils et elles valident
- Assurer la présence des trois pilotes aux entretiens d'embauche des CPO Ville et Éducation nationale
- Dans la mesure du possible, choisir un·e CPO rattaché·e à un organisme neutre (GIP, Caisse des écoles…)
- Clairement identifier son ou sa supérieur·e hiérarchique
- Mettre en place des temps de présentation de la Cité éducative auprès des partenaires et permettre sa bonne identification (via un site internet, une adresse mail et une signature claire…)
- Évaluer pour diffuser

1re étape : lancer un débat argumentatif sur les attentes vis-à-vis des CPO (sur leur rôle, leurs fonctions) au sein de la troïka

Niveau de difficulté perçu

Facile  Difficile

---

Recherche de nouveaux financements

Enjeu

Réussir à mobiliser les fondations
Trouver de nouvelles sources de financement

Risques à faire

- Financements publics ponctuels
- Perte de maîtrise
- Entrisme

Risques à ne pas faire

- Ne pas obtenir de financements supplémentaires (100 % des gagnants ont tenté leur chance !)
- Baisse des financements publics

Acteur·rices engagé·es

- Écosystème local
- Partenaires de la Cité éducative déjà impliqués : ville, préfecture…
- Nouveaux partenaires : entreprises, institutions…

Moyens nécessaires

- Partage des financements entre les différents partenaires : commune, préfecture…
- Intégration de ces enjeux dans la gouvernance : définir un niveau de participation
- Enjeu de communication : rendre visible auprès des financeurs ce qu'ils financent justement
- Créer un fonds de mécénat (par exemple, comme celui créé par la ville de Gonesse)

Description de l'action

Impliquer les fondations et d'autres partenaires dans le fonctionnement de la Cité éducative pour un modèle économique pérenne et robuste inspiré du modèle associatif, en vue d'un basculement dans le droit commun.

1re étape : bien connaître les écosystèmes : mobiliser les membres de la Cité éducative selon leur expertise, leur lien aux entreprises

- Les différentes échelles : locale, départementale, régionale, nationale…
- Les sources de financements publics : la Caf (FPT, FNP), le Fonds social européen (FSE)…
- Les fondations existantes

Niveau de difficulté perçu

Facile*  Difficile

**Facile si les règles de financement (Caf, ARS…) sont respectées*

ENJEUX POUR UNE ALLIANCE RENFORCÉE

Pour une meilleure cohérence de la comitologie locale !

Enjeu

Comment rendre plus efficace la comitologie et l'enrichir ?

Risques à faire

- Délégation à d'autres instances ou à d'autres partenaires
- Sentiment de dépossession de sa mission de pilote

Risques à ne pas faire

- Épuisement des acteur·rices
- Incohérence des actions
- Absence d'acteur·rices

Acteur·rices engagé·es

- Cité éducative, PRE, CLSPD, CLSM, CTG, PEDT, CLAS, REAAP, PRIJ, CMJ…
- Dispositifs des établissements : conseil d'école ou de collège, CESCE…
- Dans leurs différents modes d'organisation : COPIL, COTECH, groupes de travail…

Moyens nécessaires

- Analyse et connaissance de toutes les instances
- Identification des jonctions et sujets communs entre les instances

Description de l'action

- Mutualiser les instances en fonction des thématiques et besoins repérés et non des dispositifs
- Intégrer un·e membre de l'équipe projet aux instances existantes et efficientes

1re étape : faire un état des lieux des instances et repérer des passerelles possibles

Niveau de difficulté perçu

Facile  Difficile*

**Difficulté de mise en œuvre dépendante de la volonté des acteur·rices*

L'écosystème de la Cité éducative

Enjeu

Comment formaliser les processus et les expliciter ?

Risques à faire

- Rigidifier les pratiques

Risques à ne pas faire

- Absence de coordination, et donc perte d'efficience de la Cité éducative

Acteur·rices engagé·es

- Troïka : équipe de pilotage de la Cité éducative
- Partenaires institutionnels et associatifs

Moyens nécessaires

- Appui à la coordination (stagiaire, service civique…)
- Enveloppe dédiée

Description de l'action

Objectif premier de clarification de la méthode et des objectifs…

1) …internes à la Cité éducative

- Formalisation de la gouvernance : fiche de poste du ou de la CPO, rôles et missions des membres…
- Comitologie planifiée (rétroplanning)
- Outils communs (drive, organigrammes, annuaires…)
- Coconstruction et suivi du projet (AAP ou AMI, protocole d'évaluation…)

2) …externes à la Cité éducative

- Identification des acteur·rices à différentes échelles (cartographie, annuaires, documents de présentation…)
- Identification des ressources du territoire

Travail d'explicitation : temps collectifs et évènements avec la communauté éducative, vulgarisation via des supports de communication (vidéo, documents…), création d'une FAQ à destination des professionnel·les et des publics

1re étape : interconnaissance de l'équipe Cité éducative (interne) et, en parallèle, identification des acteur·rices (externes) à prévoir sur des temps dédiés

Niveau de difficulté perçu

Facile*  Difficile*

**Difficile sur l'externe, plus facile en interne*

Un COPIL presque parfait

Enjeu

Comment relier, voire fusionner, les différents comités de pilotage ?

Risques à faire

- Ne pas parvenir à un accord sur la méthode entre les différents pilotes de dispositifs
- Question non tranchée du portage du COPIL unique : qui en assure l'animation et la présidence (la préfecture ?)
- Risque de surcharge de l'instance si elle traite tous les sujets sans distinction (un fonctionnement par entrées thématiques pourrait limiter ce risque)
- Comités trop fréquents, ou avec de trop nombreux·ses participant·es, au risque de nuire à l'efficacité des échanges
- Fusionner les instances sans avoir clarifié en amont les thématiques réellement communes aux dispositifs

Risques à ne pas faire

- Perte de lisibilité de l'action éducative locale, alors qu'une compréhension d'ensemble favorise la coordination
- Absence d'une vision partagée des publics visés par les différents dispositifs
- Moindre mutualisation des moyens humains, financiers et logistiques
- Moins bonne interconnaissance entre acteur·rices, et donc moins d'inspiration réciproque entre dispositifs
- Difficulté à identifier les limites de chaque instance et à harmoniser les pratiques entre elles

Acteur·rices engagé·es

- Maire
- Préfecture / DASEN
- Département
- Caf
- ARS
- EPT / intercommunalité
- Porteur·se de projet
- Représentant·e des parents d'élèves

Moyens nécessaires

- Un agenda partagé, avec un rétroplanning clair, construit et validé par l'ensemble des pilotes de dispositifs

Description de l'action

Créer un COPIL unique regroupant les instances de pilotage des contrats de ville, du Programme de réussite éducative (PRE), de la Cité éducative, de la Convention territoriale globale (CTG), du Projet éducatif territorial (PEDT), du Conseil local de santé mentale (CLSM) et du Conseil local de sécurité et de prévention de la délinquance (CLSPD).

Ce COPIL se réunirait deux fois par an : une première fois pour la revue de projet (bilan de l'année écoulée), une seconde pour la nouvelle programmation.

Point de méthode central : ne pas présenter les dispositifs les uns après les autres, « à la chaîne », mais organiser les échanges par axes thématiques communs aux différents dispositifs.

1re étape : *mettre en lien les différents pilotes de dispositifs afin de s'aligner, de s'associer et de se projeter sur des bases communes.*

Niveau de difficulté perçu

Facile*  Difficile*

**Fonctionnement très différent selon les territoires*

Repas'rtage

Enjeu

Comment mieux inclure les membres des familles à partir de ce qui existe déjà sur le territoire ?

Risques à faire

- Organiser un temps ponctuel, sans suite ni inscription dans la durée
- Ne toucher, une fois encore, que les familles déjà mobilisées et connues des équipes
- Faire reposer l'organisation (logistique, budget du repas) sur un nombre restreint de personnes

Risques à ne pas faire

- Laisser perdurer un entre-soi institutionnel, sans espace de rencontre informelle avec les familles
- Ne pas valoriser l'engagement des parents déjà investi·es, qui pourraient devenir relais ou parents ambassadeur·rices
- Continuer de peu recueillir la parole des familles les plus éloignées des instances formelles

Acteur·rices engagé·es

- Parents
- Travailleur·euses sociaux·ales de la Caf
- Référent·e familles (centre social)
- Enfants
- Aide sociale à l'enfance (ASE)
- Parents ambassadeur·rices / relais
- Responsable du conseil local des jeunes
- Associations de parents d'élèves

Moyens nécessaires

- Communication adaptée aux familles
- Capsule vidéo
- Newsletter
- Partage de l'agenda du projet

Description de l'action

Un temps informel, autour d'un repas partagé, permettant :

- la présentation et la concertation autour des projets en cours ;
- l'expression des familles comme force de proposition sur de nouveaux projets (coconstruction) ;
- la valorisation de l'engagement parental déjà existant sur le territoire.

1re étape : *établir une cartographie des parents et des membres des familles déjà engagé·es sur le territoire*

Niveau de difficulté perçu



CONCLUSION

Ce que cette journée a permis d'acter

Cette journée visait à partager les avancées de la coopération, à les acter et à les capitaliser. Plusieurs constats s'en dégagent.
Jean-Marc Berthet a d'abord invité à déplacer le regard : il ne faut pas trop attendre des Cités éducatives en matière de réussite scolaire, car leurs effets se situent ailleurs, sur la gouvernance, les coopérations et les publics. Il a rappelé que l'alliance éducative, qui vise une horizontalisation des rapports entre parents, enseignant·es et professionnel·les socioéducatif·ves, reste en partie une utopie tant que les asymétries perdurent. Il a aussi appelé à privilégier la démarche sur le dispositif : c'est le sens d'un projet qui doit orienter la programmation, et non l'inverse.
Les participant·es ont confirmé ce cadre par leur propre évaluation. Côté réussites, ils et elles ont souligné la maturation de la démarche dans le temps, perceptible surtout après une seconde labellisation, la mutualisation d'outils et de moyens (*drive* partagé, mi-temps, feuilles de route communes) et le décloisonnement vers d'autres dispositifs. Côté freins, ils et elles ont relevé le *turn-over*, la désynchronisation des calendriers, le primat du cadre scolaire, le déficit de lisibilité pour les familles et l'absence de certains financeurs. Un constat traverse l'ensemble des ateliers : le pilotage partagé est la condition sous-jacente de la plupart des autres chantiers.

Un levier d'amélioration de l'action publique en direction des enfants et des jeunes des QPV

Ces travaux montrent que la dynamique Cité éducative est un levier pour l'action publique en direction des jeunes des quartiers prioritaires. Elle a créé des espaces où des institutions aux logiques distinctes (Éducation nationale, collectivités, État, Caf, associations) apprennent à se connaître, à décider ensemble et à mutualiser leurs ressources. Elle fonctionne aussi comme un laboratoire, où s'expérimentent des pratiques nouvelles (plurilinguisme, mode projet, formations interprofessionnelles, collectifs de parents porteurs de projets) qui peuvent ensuite essaimer vers le droit commun, comme les PEDT et les CTG.
Cette dynamique reste inachevée. Elle suppose de considérer les enfants et les jeunes au-delà de leur seul statut d'élève, de mieux associer les parents et les jeunes eux-mêmes, et de passer d'une logique de dispositifs à une logique d'approches thématiques centrées sur le public.

Une dynamique à situer : les Cités éducatives ne peuvent agir seules

Valoriser ce que produit la dynamique Cité éducative ne doit pas conduire à lui attribuer une mission qu'elle ne peut remplir seule. Les inégalités éducatives dont souffrent les jeunes des quartiers prioritaires ont des fondements anciens et largement documentés par la recherche : reproduction des inégalités sociales par l'institution scolaire, ségrégation résidentielle et scolaire, effets de la pauvreté sur les conditions de scolarisation, distance entre les cultures familiales et la culture scolaire, fonctionnement même du système éducatif. Ces mécanismes relèvent de politiques nationales, de l'organisation de l'école et des politiques du logement, de l'emploi et de la santé.
Face à eux, les moyens des Cités éducatives sont limités : de l'ordre de 70 à 80 millions d'euros par an, contre environ 2 milliards pour l'éducation prioritaire, comme l'a rappelé Jean-Marc Berthet. Il a aussi souligné que même le dédoublement des classes, aux moyens autrement plus importants, peine à produire des effets durables sur les résultats scolaires. La crainte exprimée par plusieurs participant·es, que les Cités éducatives ne se substituent à l'éducation prioritaire plutôt que de la compléter, rejoint ce constat. Leur apport est ailleurs : rendre plus cohérente, plus lisible et mieux coordonnée l'action de celles et ceux qui interviennent auprès des enfants et des jeunes. C'est une condition nécessaire d'une action publique plus efficace, pas une condition suffisante.

CONCLUSION

Repères bibliographiques

- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, **Les Héritiers** (1964) et **La Reproduction** (1970).
- François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Vérétout, **Les sociétés et leur école** (2010).
- Marie Duru-Bellat, **Le mérite contre la justice** (2009).
- Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (dir.), **La construction des inégalités scolaires** (2011).
- Stéphane Bonnéry, **Comprendre l'échec scolaire** (2007).
- Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton, **L'apartheid scolaire** (2005).
- Pierre Merle, **La ségrégation scolaire** (2012).
- Éric Maurin, **Le ghetto français** (2004).
- Daniel Thin, **Quartiers populaires : l'école et les familles** (1998).
- Pierre Périer, **École et familles populaires** (2005).
- Jean-Paul Delahaye, **Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous**, rapport au ministre de l'Éducation nationale (2015).
- Cnesco, **Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?** (2016).
- Jean-Louis Borloo, **Vivre ensemble, vivre en grand la République. Pour une réconciliation nationale** (2018), rapport dans le sillage duquel ont été lancées les Cités éducatives.

Pour aller plus loin

Les fiches-action élaborées au cours de la journée tracent des premières étapes concrètes : une rencontre de lancement à l'automne 2026 pour coconstruire un plan de travail partagé, un état des lieux des instances de pilotage pour repérer des passerelles, la clarification du mandat des CPO, la cartographie des parents déjà engagé·es, la recherche de nouveaux financements et la formalisation d'outils de capitalisation. Elles rejoignent la formule de Jean-Marc Berthet : tracer, écrire, transmettre, diffuser.
Cette publication y contribue. Elle prolonge l'intention de départ, qui était d'ouvrir la réflexion pour développer des approches encore plus intégrées entre les différents champs de l'éducation, au service de parcours cohérents pour les enfants et les jeunes des quartiers prioritaires.

Date de publication :
Octobre 2026.

Direction de la publication :
Les directions des centres de ressources politique de la ville Profession Banlieue et Pôle ressources ville et développement social :
Suzy Da Costa, Guillaume Dejardin.

Rédaction :
Les équipes des centres de ressources politique de la ville Profession Banlieue et Pôle ressources ville et développement social :
Guillaume Dejardin, Mélanie Héroux, Cyril Melot, Lauriane Minialai, Gaspard Rigaud.

Photographie :
Guillaume Dejardin, Gaspard Rigaud.

Remerciements :
Nous remercions Jean-Marc Berthet pour la richesse de son intervention et son accompagnement des échanges tout au long de la journée.
Merci également à tous·tes les participant·es pour leur mobilisation et la richesse de leurs contributions, à la Petite Casa pour la qualité de son service de restauration, ainsi qu'à la ville de Nanterre pour son accueil au sein de la Salle des Congrès.

Avec le soutien de :

RÉSEAU NATIONAL DES CENTRES DE RESSOURCES POLITIQUE DE LA VILLE

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

agence nationale de la cohésion des territoires

7 ans de coopération dans le cadre des Cités éducatives

Effets dans
les Yvelines, les Hauts-de-Seine,
la Seine-Saint-Denis et le Val-d'Oise

JOURNÉE INTER-CRPV