

PRATIQUES

Les coopérations éducatives telles qu'elles se disent et telles qu'elles se font

LAURENT BIELICKI, DAVID MATEOS ESCOBAR ET GWENDOLINE LE COAT

Depuis l'automne 2019, les équipes locales des quatre-vingt Cités éducatives labellisées œuvrent à l'élaboration de leurs programmes d'actions et à la rédaction des conventions qui noueront les partenariats sur lesquelles elles pourront se déployer¹.

À travers l'analyse de ces opérations de traduction du cadrage national, entre le lancement du programme et à la veille de l'été 2020, le réseau national des centres de ressources politique de la ville propose une première lecture de la façon dont les Cités éducatives viennent transformer la manière de penser et mettre en œuvre les coopérations éducatives.

Les auteurs remercient Morgane Petit (IREV, CRPV Hauts-de-France), Frédérique Bourgeois et Marjorie Fromentin (Labo-Cités, CRPV Auvergne-Rhône-Alpes), Mustapha Berra et Laetitia Derenne (Cité Ressources, CRPV PACA).

ENTRE FINALITÉ ET MÉTHODE DE TRAVAIL

Le vade-mecum des Cités éducatives publié par l'Agence nationale de cohésion des territoires (ANCT) en avril 2019 pose un cadrage national du programme qui distingue un double enjeu : élaborer et déployer une stratégie éducative ambitieuse et bâtir un écosystème de coopération des acteurs éducatifs autour de l'école. L'ambition éducative se décline en trois objectifs stratégiques : conforter l'école, assurer les continuités pédagogiques et ouvrir le champ des possibles. L'enjeu de la coopération est énoncé de plusieurs manières : il

est question de mettre « en synergie », de faciliter une « grande alliance éducative », d'intégrer les « réseaux d'acteurs éducatifs », de faciliter la « coordination », de soutenir une « dynamique partenariale » et de consolider de vraies « communautés éducatives ». Quelles significations le cadrage donne-t-il aux coopérations éducatives ?

Malgré un usage indistinct des notions, les coopérations éducatives désignent une des deux finalités du programme et – surtout – une méthode de travail. Comme finalité du programme, l'enjeu est formulé

¹ Suite à la crise sanitaire, les équipes œuvrent également au déploiement du dispositif *Vacances apprenantes* dans l'objectif de répondre au besoin d'expériences collectives et de remobilisation des savoirs après la période de confinement, et de *Quartiers d'été 2020* pour renforcer les activités et les services de proximité proposés aux familles des quartiers prioritaires.

clairement. Il s'agit de « faciliter l'exercice convergent des responsabilités éducatives des familles, des enseignants, des personnels concernés, des collectivités locales, des intervenants sociaux et plus largement de tous les adultes concernés² ».

Comme méthode de travail, le cadrage national propose une architecture locale de copilotage à deux niveaux. Le premier consiste en un comité de pilotage resserré et opérationnel basé sur une *troïka* qui regroupe des représentants de l'Éducation nationale, de la commune et de la préfecture. Chacun des représentants est réputé responsable d'un des trois objectifs sectoriels évoqués : « le chef d'établissement, [...] spécifiquement mandaté pour coordonner la montée en charge de l'objectif 1 (conforter l'école) ; un directeur général adjoint de la commune, pour animer en priorité l'objectif 2 (continuité éducative) ; un représentant désigné par le préfet, responsable notamment de l'objectif 3 (champ des possibles) [...] La CAF³ peut être utilement associée à ce pilotage resserré⁴ ». Le deuxième niveau consiste en un « comité local de pilotage » en charge du suivi opérationnel et de l'évaluation, qui associe les instances existantes aux différentes échelles (acteurs de l'éducation prioritaire) autour de l'État (préfecture, DSDEN, ARS⁵), de la commune et des principaux acteurs institutionnels concernés (CAF, département, agglomération, région) ainsi que des représentants des associations, des parents, des conseils citoyens et des groupes de jeunes.

Malgré une formulation relativement claire au niveau national des finalités et de l'architecture du copilotage proposées, force est de constater que leur traduction s'est heurtée à la diversité des configurations locales et à une circulation inégale de l'information. Ces variations interrogent les significations que les réseaux d'acteurs locaux donnent aux coopérations éducatives. Comment sont-elles exprimées et, surtout, comment sont-elles pratiquées ?

L'analyse du fonctionnement concret de l'administration sous l'angle de la sociologie des organisations a montré que la mise en œuvre des décisions ne va

pas de soi⁶. Cette approche a toutefois dessiné une distinction excessive entre les acteurs de la décision et ceux de la mise en œuvre, distinction qui est désormais remise en cause. Aussi, la sociologie politique de l'action publique s'efforce-t-elle de resituer les interactions des acteurs de la mise en œuvre dans les cadres construits par les décisions et questionne-t-elle la manière dont les acteurs de l'exécution s'approprient les instruments du cadre. Sous cet angle, la concrétisation des politiques publiques est envisagée comme le fruit de dynamiques d'ajustements mutuels, fondées sur des conflits, des négociations et des phénomènes d'apprentissage⁷.

Inspirés par ce prisme d'analyse, nous essayerons de rendre lisibles les coopérations éducatives telles qu'elles se disent et telles qu'elles se pratiquent, en nous appuyant sur l'analyse des opérations de traduction du cadrage national accomplies par les équipes locales depuis l'automne 2019 (dossiers de candidature, notes stratégiques, programmes d'actions) et des exemples des Cités éducatives des régions Provence-Alpes-Côtes-d'Azur, Hauts-de-France et Auvergne-Rhône-Alpes⁸. On verra d'abord comment les équipes territoriales s'approprient les enjeux de coopération puis on rendra compte de la manière dont se déploient les gouvernances locales et dont se stabilisent les rôles de coordonnateur et de chef de projet opérationnel. Enfin, nous examinerons comment la crise sanitaire a rendu lisibles des dynamiques d'intégration des réseaux d'acteurs éducatifs.

LES LOGIQUES DE COÉLABORATION À L'ÉPREUVE

Favoriser l'intégration de « communautés éducatives » et assurer les « continuités éducatives » sont deux objectifs stratégiques récurrents qui convoquent l'enjeu de la coopération. À la croisée de ces deux objectifs, deux logiques sont affirmées dans les candidatures et programmes d'actions comme des conditions de réussite : coconstruire avec les parents et les jeunes et coordonner les actions éducatives dans une logique de parcours global. Comment ces logiques sont-elles mises à l'épreuve ?

2 Consulter la page 4 du vade-mecum « Les Cités éducatives », ANCT, avril 2019. À télécharger sur le site cohesion-territoires.gouv.fr (PDF, 2,81 Mo, 16 pages).

3 Caisse d'allocations familiales.

4 *Id.*, p. 8.

5 DSDEN : Direction des services départementaux de l'Éducation nationale. ARS : Agence régionale de santé.

6 Parmi les principaux facteurs de distorsion entre décision et mise en œuvre : la profusion de règles, la capacité de pression de groupes d'intérêt, l'autonomie relative des fonctionnaires, la prégnance de fonctionnements informels, la coupure dans la circulation de l'information, le chevauchement de compétences et la multiplicité des niveaux administratifs.

7 Hassenteufel P. (2011), « La mise en œuvre de l'action publique », in Hassenteufel P., *Sociologie politique : l'action publique* (p. 93-114), Paris, Armand Colin.

8 Les CRPV sont mobilisés différemment dans le suivi des Cités éducatives. Cet article n'a pas vocation à proposer un panorama complet et détaillé de la situation, mais à donner des clés de lecture des premiers mois écoulés et des points de vigilance pour la suite des partenariats.

Construire une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire est une priorité du référentiel pour l'éducation prioritaire qui date d'avant le programme Cités éducatives⁹. Intégrer les familles et les jeunes à l'élaboration des Cités éducatives suppose ainsi de favoriser leur implication non plus seulement comme bénéficiaires mais aussi parties prenantes. En raison du contexte sanitaire, bien que peu d'actions programmées aient pu être mises en œuvre avant l'été, des temps d'information et de concertation ont souvent accompagné les phases de diagnostic et d'élaboration des programmes d'actions. Dans certains cas, comme à La-Seyne-sur-Mer (83), Port-de-Bouc (13) ou Nice/Saint-Laurent-du-Var (06), ces temps d'échange s'inscrivent dans des relations de moyen et long terme, favorisées par les cadres et dispositifs préexistants, qui lient administrations, parents, jeunes et associations. L'organisation de « forums » ou « créathons », comme à Avignon (84) ou Saint-Quentin (02), a pu contribuer à poser les bases des axes du travail des équipes locales, en permettant la rencontre entre acteurs de la communauté éducative et la coconstruction du programme. À Lens (62), après plusieurs temps de concertation, une « rentrée » de la Cité éducative a permis aux jeunes et aux familles d'aller à la rencontre des acteurs de la communauté éducative et d'avoir une première vision de la richesse des actions et des acteurs mobilisés. Un travail préalable a parfois été engagé, comme à Marseille (13), par des actions d'accompagnement à la constitution de groupes de parents d'élèves et de jeunes. À Roubaix (59), ce travail préparatoire a permis la constitution d'un « comité des habitants et habitantes », instance consultative chargée du suivi de la mise en œuvre de la Cité éducative et dotée de moyens pour alerter et formuler des préconisations. Dans certains cas, comme à Port-de-Bouc (13) ou à Valenciennes/Anzin (59), ce travail est prévu par la mobilisation de groupes de travail thématiques associant un spectre large de parties prenantes.

Dans certains cas, les diagnostics et les programmes d'actions ont été coconstruits avec les organismes porteurs. Malgré des temps de consultation élargis aux parents, jeunes et tissu associatif, les candidatures et les programmes d'actions ont été souvent élaborés par les acteurs éducatifs des cadres et dispositifs préexistants et, parfois aussi, en vase clos par les agents d'une des administrations mobilisées, notamment les communes. Cette logique plus descendante a souvent nécessité d'identifier des porteurs en aval par le biais d'appels

à projets. Parfois, ces temps d'élaboration n'ont pas été investis par les décideurs. Parmi les principaux motifs évoqués : les délais trop courts laissés aux rendus par le niveau national, des éléments de contexte tels que les vacances scolaires, les élections ou la crise sanitaire. La confirmation des budgets alloués aux équipes par le niveau national (parfois à la baisse) a supposé pour certains de revoir et reprioriser les programmes d'actions, parfois en compromettant leur cohérence initiale.

La coconstruction ne se décrète pas, elle nécessite du temps mais aussi des lieux. Certains programmes d'actions prévoient l'installation de lieux susceptibles d'incarner la coconstruction avec jeunes et parents, comme la Maison des parents de Creil ou l'Université des parents d'Amiens. La multiplication de projets d'*espaces parents* dans les établissements et dans les centres sociaux s'inscrit dans ce même enjeu. Dans ce sens, les protocoles d'évaluation gagneront à intégrer la participation des habitants aux dimensions évaluatives, mais aussi à se déployer comme un espace de concertation et d'intégration des parties prenantes, notamment jeunes, parents et associations.

La coconstruction ne se décrète pas, elle nécessite du temps mais aussi des lieux.

Assurer les « continuités éducatives » dans une approche de parcours global du jeune soulève l'enjeu de la mise en cohérence des cadres et dispositifs existants dépassant une logique de travail en silo. Les réflexions s'articulent le plus souvent autour de la mise en cohérence des acteurs et des activités suivant les âges, dans l'intervalle 0-25 ans, entre les temps scolaires et périscolaires et dans les liens à la parentalité. Conformément aux orientations nationales, certaines Cités éducatives – comme Port-de-Bouc (13) – ont décidé de cibler une tranche d'âge large (0-25 ans).

9 Bernardin J. [2019], « Coopérer utilement avec les parents », *Administration & Éducation*, n° 164, p. 73-77.

Dans l'objectif de favoriser la mise en cohérence des parcours scolaires, pour cette Cité un des enjeux est d'étendre certaines activités à l'ensemble des niveaux scolaires et de les inscrire dans des cycles d'au moins six semaines pour éviter des actions isolées et garantir une certaine continuité. Cela suppose aussi de favoriser des partenariats entre équipements et associations.

D'autres Cités éducatives ciblent en priorité des intervalles plus restreints, parfois des « âges charnières » ou des thématiques spécifiques. À Avignon (84), la cible prioritaire est constituée par les 0-12 ans alors qu'à Nice certaines actions ciblent exclusivement les 0-3 ans. Plusieurs Cités des Hauts-de-France mettent en avant une volonté de cibler leurs actions sur les « âges charnières » ou les « temps de passage », par exemple l'entrée en maternelle ou en CP ou encore le passage entre le CM2 et la 6^e. De manière générale, l'intervalle 16-25 ans est moins investi dans les programmes d'actions. Cela va de pair avec le constat d'une moindre implication des lycées et des conseils régionaux dans leur élaboration.

Si les pratiques de ciblage des actions par âge ou niveau scolaire paraissent intrinsèques au travail de déclinaison des objectifs et de mise en cohérence, faire le pari d'une approche globale des parcours des jeunes suppose une vigilance au regard des logiques de segmentation des publics mais aussi de spécialisation des opérateurs. Cela soulève l'objectif ambitieux de réussir à dépasser les intérêts spécifiques, à travailler ensemble plutôt que dans la juxtaposition, à produire une vision commune des actions à mener plutôt que de défendre les actions de son institution ou de son réseau de porteurs de projet.

UNE LISIBILITÉ DES POSITIONS ET DES RESPONSABILITÉS

La méthode de travail proposée à l'échelle nationale a trouvé des traductions multiples à l'échelle locale. Comment caractériser l'hétérogénéité des gouvernances qui se dessinent chemin faisant ?

Une première manière renvoie au processus de définition de l'architecture organisationnelle. Dans certains cas, l'architecture des gouvernances a fait l'objet d'une préfiguration, comme à Rillieux-la-Pape (69), à travers l'organisation d'ateliers d'intelligence collective ouverts à l'ensemble des partenaires. Dans d'autres

cas, la majorité sans doute, les contours des instances locales se sont dessinés de manière intuitive et itérative, comme dans les Cités éducatives de la région PACA, en fonction de l'interprétation des éléments du cadrage national. Progressivement, la signature des conventions devrait aboutir à une stabilisation relative des architectures organisationnelles locales.

En PACA, hors Marseille, on observe des configurations resserrées autour d'une *troïka* et, parfois, d'un *quatuor* qui associe la CAF ou l'intercommunalité. Le pilotage est souvent communal, il s'inscrit dans la continuité d'un engagement volontariste sur les enjeux éducatifs dans une logique qui privilégie la « valorisation de l'existant ». Les services locaux de l'État (DDCS¹⁰ et délégués du préfet) se positionnent comme facilitateurs entre les collectivités et l'Éducation nationale. Malgré leur engagement, les principaux des collèges chefs de file se font souvent représenter par des inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN). Une distinction apparaît parfois clairement entre instances décisionnaires, techniques et de mise en œuvre.

Les trois Cités éducatives de Marseille font l'objet d'une configuration plus complexe et relativement moins horizontale qu'ailleurs en PACA. L'instance décisionnaire regroupe un *quatuor* (commune, métropole, Éducation nationale, préfecture) qui est représenté au sein d'un comité de pilotage général et au sein des comités techniques de chaque Cité éducative. Les comités techniques peuvent être élargis à des organismes non financeurs (CAF, département, ARS). Chaque équipe « projet » regroupe le principal du collège chef de file, le coordonnateur de l'Éducation nationale, un chargé de projet et un chargé de développement de la métropole, la chargée de mission Cités éducatives commissionnée par la commune et les représentants locaux de l'État, un délégué du préfet et la DGA¹¹ de la ville. Les équipes « projet » formulent des orientations à leur échelle, qu'elles font remonter aux instances décisionnaires, et travaillent à la mise en œuvre en prenant appui sur des groupes de travail thématiques. Comme ailleurs dans la région, l'intégration aux instances de pilotage des directeurs d'écoles primaires et maternelles est indirecte et se fait via l'IEN. L'implication des lycées dans le dispositif est attendue mais pas encore effective. Les programmes d'action ont été coélaborés entre partenaires institutionnels (*troïkas* et services mobilisés dans l'éducation prioritaire) mais sans l'implication des associations, parents

¹⁰ Direction départementale de la cohésion sociale.

¹¹ Directrice générale adjointe.

et jeunes. Un appel à projet *en continu* est prévu pour favoriser la transparence des attributions et éviter des concurrences entre porteurs. Le jury constitué par le *quatuor* est pressenti comme l'espace de construction d'une vision commune.

Globalement, en région PACA, il apparaît que les liens tissés par le passé entre acteurs de terrain (coordonnateurs des cadres et dispositifs préexistants, représentants associatifs, conseils citoyens, groupes de parents et de jeunes) favorisent des logiques de coélaboration, notamment des programmes d'actions. En revanche, les acteurs de la mise en œuvre évoquent la nécessité d'établir des liens avec des acteurs clés des administrations territoriales et de la CAF, avec les équipes en charge du contrat de ville et de la rénovation urbaine (sauf Nice et Saint-Laurent-du-Var ou Marseille Nord) et, surtout, d'établir des liens formels avec les directeurs d'établissement (maternelle, élémentaire, lycée notamment). S'agissant de l'école primaire, ces derniers sont régulièrement représentés par les IEN, lesquels sont leurs supérieurs hiérarchiques.

Les liens tissés par le passé entre acteurs de terrain favorisent des logiques de coélaboration.

Une deuxième manière de caractériser l'hétérogénéité des gouvernances qui se dessinent repose sur l'analyse de certaines figures clés dans les logiques de pilotage et de mise en œuvre. C'est notamment le cas des figures des chefs de projet opérationnels et des coordonnateurs : qui sont-ils ? quelles sont leurs missions ? quelle est leur autorité de tutelle ? comment se coordonnent-ils avec chacun des représentants de la *troïka* ? quelle est leur marge d'autonomie ? comment interagissent-ils avec les autres acteurs clés ? Telles sont quelques-unes des interrogations pour lesquelles nous proposons les éléments de réponse suivants.

Tout d'abord, il faut constater que les intitulés des postes varient d'un site à un autre : tantôt ils sont équivalents, tantôt clairement distingués. Dans les Hauts-de-France, prévaut l'usage du terme « coordonnateur ». En région PACA on observe une distinction entre l'Éducation nationale qui utilise le terme de « coordonnateur » et les collectivités ceux de « chargé/chef de projet opérationnel » ou « chargé de mission ». Le « chargé de mission » est un agent de la collectivité en charge de la mise en œuvre opérationnelle du projet et de l'animation de l'équipe technique. Le « coordonnateur » est un agent de l'Éducation nationale venant en appui au directeur du collège chef de file. Or, dans la pratique, le champ de leurs activités est plus large et complexe. Cela interroge la précision des fiches de poste, lorsque celles-ci existent. Il n'est pas rare que ces figures clés du programme s'interrogent sur les contours encore mobiles de leurs missions. Comment doit se positionner un chargé de mission mandaté par une municipalité et par l'État lorsque la municipalité lui demande d'être en représentation dans des réunions de pilotage et donc de participer aux choix stratégiques, alors qu'il doit seulement faire remonter les propositions techniques aux pilotes et – surtout – animer la mise en œuvre opérationnelle des décisions ? Qui est l'interlocuteur légitime du coordonnateur, alors même que le directeur de collège est représenté régulièrement par un IEN ? Enfin, il n'est pas toujours aisé de saisir en quoi se distinguent les activités de coordination des délégués du préfet de celles des chargés de mission et des coordonnateurs. Il y a par conséquent un enjeu de lisibilité des affectations et des relations entre acteurs locaux de la décision et de la mise en œuvre, ainsi qu'un besoin de clarification des rôles et des responsabilités. Aussi, compte tenu que la plupart des postes de chargés de mission (et dans une moindre mesure de coordonnateurs) ont été attribués après les phases d'élaboration du diagnostic et du programme d'actions, il sera utile de veiller à leur marge d'autonomie, aussi bien dans l'appropriation des éléments de diagnostic et de projet que dans leurs relations aux parties prenantes.

LES CITÉS ÉDUCATIVES FACE À L'URGENCE SANITAIRE

En quoi la crise sanitaire liée à la Covid-19 a-t-elle été une épreuve pour les coopérations éducatives ?

Début avril 2020, l'ANCT a réalisé une enquête auprès des *troïkas* pour saisir les formes de mobilisation face

à la crise sanitaire et sociale qui s'en est suivie¹². En prenant appui sur la synthèse de cette enquête, le bureau du Comité national d'orientation et d'évaluation (CNOE) a fait noter dans son avis du 13 mai 2020 que l'intégration des acteurs éducatifs des territoires autour des Cités éducatives a facilité la coordination et le déploiement des mesures d'urgence. L'avis rappelle que les équipes locales ont équipé les familles en matériel numérique, développé des actions déjà expérimentées telles que le tutorat ou le mentorat, mobilisé rapidement des acteurs éducatifs pour rattraper jeunes et parents perdus de vue et assuré une médiation numérique à destination des familles. Sur ces constats, le CNOE conclut que le modèle de fonctionnement des Cités éducatives a montré sa pertinence, qu'il n'est pas « un dispositif de plus » mais un « facilitateur de mobilisation collective » qu'il faut conforter « en prolongeant, par temps calme, les habitudes collaboratives¹³ ». Si les retours d'expériences confirment certains éléments de l'avis du CNOE, ils soulèvent aussi quelques nuances.

Des cellules de crise ont pu se structurer à partir des Cités éducatives. La ville d'Arras (62) a mobilisé les partenaires de la Cité éducative autour d'une cellule de suivi pédagogique pour assurer la continuité des parcours individualisés, équiper et accompagner les familles pour leur prise en main du numérique, aider et accompagner les établissements accueillant des enfants bénéficiaires de la protection à l'enfance et en situation de handicap. Sur d'autres territoires, un cadre collaboratif a aussi facilité les échanges et a fluidifié la coordination sans donner lieu à des cellules de crise spécifiques. Mais ces configurations ont été davantage l'exception que la règle. Comme le note le CNOE, « ce modèle collaboratif est encore à des stades de développement hétérogène [...], en fonction de l'histoire des sites et de la plus ou moins longue tradition de travail coopératif antérieure, de la façon dont se construit ou non un partenariat interinstitutionnel équilibré et de la plus ou moins forte implication des acteurs sur le terrain¹⁴ ». Aussi, hormis certains cas particuliers, les Cités éducatives n'ont pas constitué des cadres spécifiques de coordination de l'urgence. Parfois même, le partenariat a pu être mis *en sommeil*, ce qui a conduit les acteurs éducatifs (programme de réussite éducative, contrat

local d'accompagnement scolaire, établissements, associations) à se mobiliser autour d'espaces de coordination plus informels.

La mobilisation des fonds des Cités éducatives amène aussi à nuancer leur rôle dans la coordination de la gestion de l'urgence. Dans la plupart des cas analysés, la mobilisation des fonds n'était pas engagée début avril 2020 au moment du sondage réalisé par l'ANCT. Toutefois, l'achat de tablettes, d'ordinateurs et de cartes SIM est intervenu plus tard, comme une manière de réduire la fracture numérique. Cette réponse a pu paraître tardive et parfois sous-proportionnée au regard des besoins locaux. Enfin, dans certains cas, les fonds avaient été engagés dès 2019 sur des actions prioritaires des programmes. On peut noter que l'échange d'informations autour du recensement des besoins et la cogestion du fonds des Cités éducatives pour lutter contre la fracture numérique ont contribué à resserrer les liens entre les partenaires, par exemple entre ville et métropole à Marseille (13) ou à Nice (06). En revanche, la diffusion de l'information depuis le niveau national a pu paraître rugueuse à certaines équipes locales, qui ont pu voir dans cette injonction la mise à mal de la cohérence de leurs programmes d'actions.

La crise a révélé la réactivité des acteurs éducatifs, des cadres et dispositifs préexistants, mais aussi l'importance des enseignants et des associations parfois « hors des radars » des politiques publiques pour assurer l'accompagnement des parents¹⁵. À l'heure où il est question de rattraper le retard pris dans la mise en œuvre opérationnelle des programmes d'actions, l'intégration de ces acteurs semble incontournable à court terme pour agir sur la rupture des parcours de soins psychologiques et orthophoniques, mais aussi pour reprioriser les programmes d'actions et pour déployer les mesures prévues pour l'été, notamment dans le champ culturel.

La gestion de la crise a contribué au rapprochement des acteurs éducatifs autour d'enjeux opérationnels. À ce titre, on peut dire que les coopérations se construisent sur la coordination d'actions mais qu'elles ne s'y résument pas. Cela suffit-il tout de même pour affirmer la valeur ajoutée des Cités éducatives, pour

12 Pour cette analyse nous avons croisé nos observations avec les données de l'enquête flash ANCT/Coordination nationale des Cités éducatives, réalisée en avril 2020, « La continuité éducative dans les Cités éducatives pendant le confinement : urgence, initiatives et perspectives. Les enseignements d'une enquête ».

13 Voir la synthèse de l'avis du CNOE du 13 mai 2020 [p. 4]. À télécharger sur le site agence-cohesion-territoire.gouv.fr [PDF, 758,10 Ko, 5 pages], Menu La boîte à outils > Rubrique Ressources > Avis du CNOE du 20 mai 2020.

14 *Id.*, p. 2.

15 La connaissance fine de terrain de ces acteurs a aussi soulevé l'enjeu de la prise en compte des jeunes et des parents vivant dans des bidonvilles.

dire qu'elles ne sont pas « un dispositif en plus » ? L'hétérogénéité des configurations observées appelle des nuances. Il faudrait aussi disposer par exemple d'éléments objectifs de comparaison entre ce qui s'est passé dans et hors Cités éducatives, mais aussi pouvoir croiser les regards institutionnels avec ceux des « destinataires ». Surtout, il faut constater que dans de nombreux domaines de l'action publique, la crise sanitaire a pu accélérer le rapprochement, la coordination et les coopérations entre acteurs parfois éloignés, voire concurrents. Quelle serait donc la part imputable spécifiquement au programme Cités éducatives ? Dans ces conditions il paraît difficile de faire la part des choses, d'isoler l'effet du dispositif sur les interactions observées plus largement pendant la gestion de la crise.

Les coopérations se construisent sur la coordination d'actions.

Par-delà la diversité des niveaux d'intégration des acteurs éducatifs locaux, il semble que l'apprentissage de la coopération gagnera à s'extraire du temps court de la gestion dans l'urgence et prendra corps par le déploiement des programmes d'actions dans une double logique de (re)mobilisation et d'association des acteurs locaux d'une part, de réponse aux besoins de proximité révélés par la crise sanitaire d'autre part. Deux conditions seront incontournables : pour l'une, la stabilisation des architectures organisationnelles et, pour l'autre, une plus grande lisibilité des rôles et des responsabilités des figures clés de la coordination et de la mise en œuvre.



**LAURENT BIELICKI ET DAVID
MATEOS ESCOBAR**, CHARGÉS
DE MISSION À CITÉ RESSOURCES [CRPV
PROVENCE-ALPES-CÔTE-D'AZUR]
GWENDOLINE LE COAT, CHARGÉE
DE MISSION À L'IREV [CRPV
HAUTS-DE-FRANCE]