



HAL
open science

Le lièvre et les tortues. Notes provisoires sur la figure de chef.fe de projet (cas des Cités éducatives)

Sylvain Bordiec, Julie Pinsolle

► To cite this version:

Sylvain Bordiec, Julie Pinsolle. Le lièvre et les tortues. Notes provisoires sur la figure de chef.fe de projet (cas des Cités éducatives). Inter-Congrès AREF 2021 – Politiques et territoires en éducation et formation : enjeux, débats et perspectives, May 2020, Nancy, France. hal-03780730

HAL Id: hal-03780730

<https://hal.science/hal-03780730>

Submitted on 22 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le lièvre et les tortues

Notes provisoires sur la figure de chef.fe de projet (cas des Cités éducatives)

Sylvain Bordiec et Julie Pinsolle
Univ. Bordeaux, CeDS, UR 7440, F-33600 Pessac, France

A la fin de l'hiver 2020, nous avons été sollicités par le délégué du Préfet à la Politique de ville d'une localité du Sud-Ouest pour engager une enquête au long cours sur les effets d'un récent label des politiques publiques éducatives, la « Cité éducative » (CE), sur ses cibles enfantines et juvéniles comme sur les professionnelles qui y participent. Le label CE est attribué à des territoires relevant de la géographie prioritaire de la Politique de la ville et porté à la fois par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, et celui de la Cohésion des territoires et des Relations avec les collectivités territoriales. Les CE visent « *à intensifier les prises en charges éducatives des enfants à partir de 3 ans et des jeunes jusqu'à 25 ans, avant, pendant, autour et après le cadre scolaire* » (site officiel)¹. La « *continuité éducative* », « *le projet éducatif unique* » sont les maîtres mots pour décrire ce label (*cf.* intervention publique de la Secrétaire d'Etat Nathalie Elimas), significatif de la dynamique d' « articulation des différentes sphères éducatives » décrite par Ben Ayed (réf).

Pour ce faire, localement, un « groupe pilote », composé d'acteurs de l'Éducation nationale, de la municipalité et de la Préfecture est en charge de définir les orientations de la CE accompagné par une cheffe de projet. Le territoire qui accueille la CE observée est une ville de 25 000 habitants environ qui fait partie de la communauté urbaine d'une grande métropole française. Elle s'étend sur trois quartiers prioritaires de la ville (QPV) et repose sur deux réseaux d'éducation prioritaire REP+. En complément des travaux plus macro sur les politiques publiques (réf), l'enjeu de cet article est de produire une esquisse de portrait sociologique de la figure du « chef de projet ». Ce cadre intermédiaire apparaît, sur le papier, comme un personnage clé de la CE. Il est au carrefour d'enjeux « stratégiques » (par sa participation aux instances de pilotages) et « opérationnels » (ayant à faire vivre les politiques éducatives) mais aussi à l'interface du local et du national. Or les travaux portant sur ces « échelons hiérarchiques intermédiaires de l'administration » sont moins nombreux que ceux se concentrant surtout sur les agents de « première ligne » ou les hauts fonctionnaires. Ils portent alors rarement sur leurs situations de travail et pratiques » (Barrier, Pillon, Quéré 2015). Cet article propose notamment de contribuer à combler ce manque. Nous mobiliserons ici, en particulier, les données issues d'entretiens avec les acteurs locaux fréquemment en lien avec les acteurs nationaux, d'observations de temps de travail au niveau local (réunion du groupe de pilotage) et d'évènements ponctuels. Ces matériaux, grâce aux vertus heuristiques de l'étude de cas (Passeron et Revel, Gertz du local au global ?), permettent d'interroger les enjeux du gouvernement de l'éducation par le label et les instruments, ainsi que

¹ <https://www.education.gouv.fr/les-cites-educatives-un-label-d-excellence-5093>

par la proximité et la distance. Dans ce gouvernement, sur le papier le.la chef.fe de projet peut apparaître, comme occupant, de façon légitime, une position « centrale » tant dans les interactions que dans la mise en œuvre de la CE (alors même que « *s'est posée la question* » à la Ville de se doter ou non d'un chef de projet). Mais qu'en est-il « sur le terrain », depuis le moment où le poste est créé jusqu'à ce qu'il soit investi ? Il s'agit donc de saisir *ce dont* et la *façon dont* la cheffe de projet se saisit de la CE et ce par quoi elle est saisie dans des circonstances où le « travail » apparaît structuré par des formes d'incertitudes. Trois dimensions de cette incertitude seront ainsi abordées : l'incertitude quant à la mission, l'incertitude relationnelle et enfin, l'incertitude temporelle.

1 Que faire ? Incertitude sur la mission (et le statut)

Cette première partie vise, avant tout, à restituer les conditions de l'inscription de la Cheffe de projet dans la Cité éducative et son territoire d'implantation. Par conditions, nous entendons, à la fois, les ressorts biographiques et politico-administratifs de cet engagement professionnel à « cette » fonction, la forme de la Cité éducative telle que cette protagoniste va la « rencontrer » en prenant son poste et, enfin, ce qu'il est possible à la cheffe de projet d'entreprendre pour comprendre - préalable au « faire comprendre » ? - où elle se (re)trouve.

1.1 D'une adhésion préalable à la "démarche" au recrutement

Depuis la fin de ses études de psychologie, la cheffe de projet, Pauline, accomplit sa vie professionnelle à des fonctions de coordination de projet, en particulier dans les quartiers de la Politique de ville. Agée de 35 ans, mère de deux enfants et résidant dans un territoire rural, Pauline occupait, avant de venir travailler à Caujac, et dans le cadre d'un contrat à durée déterminée, un poste de coordinatrice de Plan de réussite éducative (PRE). Lors de son deuxième congé maternité, elle est « *en alerte* » sur d'autres opportunités professionnelles. Dès lors que le lancement des Cités éducatives est acté, Pauline y voit la possibilité de concrétiser, en y étant investi, l'intérêt qu'elle trouve à la « démarche »

"au départ, je travaillais sur la coordo du PRE, donc en fait j'avais une approche individualisée des problématiques éducatives (...) Donc là, j'y voyais qu'il y avait qqch à jouer sur de l'action collective (...) et faire bouger les modes d'appréhension du public sur le territoire. C'est quelque chose que je poursuis comme objectif."

Lorsque des membres de son « *réseau* » lui parlent de la labellisation de trois QPV de Caujac comme CE et du probable recrutement d'une personne affectée à l'activation de la CE, Pauline se positionne. En amont de la procédure de recrutement, des échanges nombreux sur la « *vocation* » du poste, son financement, sa temporalité, sa pérennité et son rattachement administratif ont lieu entre les potentielles parties prenantes (Ville, Ministère de l'Education nationale, Préfecture, CAF). Le poste décroché par Pauline est rattaché à la direction Enfance Jeunesse Education. Son contrat est financé par la CAF à 40 % et à 60 % par les crédits spécifiques CE (80% Etat et 20% ville). De ce fait, ses missions se partagent entre la CE et coordination du secteur enfance-jeunesse municipal. Son contrat est un CDD sur 3 ans « *qui*

couvre la première convention des CE». Pauline est-elle une « cadre intermédiaire » de l'administration ? A l'aune de la grille de lecture des politistes analystes de l'administration, non, étant donné qu'elle est en CDD et, donc, dans une certaine précarité (au moins temporelle ici). Cependant, dans les faits, elle occupe une position structurelle similaire (Barrier, Pillon et Quéré, 2015) à celle de ses homologues des autres institutions participant à la CE (le chef de son service de rattachement la désigne d'ailleurs comme cadre). Au bout de seulement quelques semaines, le dossier CE accapare Pauline. Cet accaparement est à la fois le produit du calendrier du label au niveau national et de ce qui s'est joué, localement, au cours du processus de labellisation.

1.2 Prendre la « démarche » en marche

La candidature à la labellisation CE a été impulsée par le délégué du Préfet à la Politique de ville. Conformément à l'esprit partenarial (Bordiec et Sonnet, 2020) promu par les concepteurs de la CE – pour rappel, le partenariat ici visé rassemble des représentants des collectivités, de la préfecture et de l'Education nationale - une « *troïka* » est constituée. Elle réunit le délégué du Préfet (David, 43 ans, enseignant en disponibilité), qui est entouré d'un Inspecteur de l'Education nationale (nommé également « Chef de projet » Cités éducatives du côté Education nationale, Yves, 55 ans), également, du chef du service Enfance, Jeunesse, Education (Joël, 55 ans), de l'adjointe à l'éducation, (ancienne proviseure d'un lycée local, Germaine, 64 ans) et, enfin, représentante de la CAF (Marianne, 54 ans). Ce collectif local doit son existence et ses formes à l'ANCT : cette articulation est exemplaire des mécanismes contemporains d'orientation et de contrôle à distance de l'action publique. Le « *groupe pilote* » (ou pour reprendre l'expression consacrée, la « *troïka* ») structure sa candidature autour des enjeux de parentalité - il y a chez ses membres un consensus sur le fait qu'ils doivent la labellisation à ce qu'ils décrivent comme une « spécificité ».

Si Pauline est considérée comme une cadre intermédiaire, alors celle-ci rejoint, dans le cadre d'un comité de pilotage de la CE, une « *troïka* » principalement constituée d'homologues. Des homologues « middle managers » qui ne sont donc pas seulement investis dans des tâches d'intermédiation entre les niveaux hiérarchiques supérieurs et inférieurs, des traducteurs, des passeurs, mais aussi conduits à collaborer entre eux. Pour Pauline, il s'agit alors de commencer à « *mettre en mouvement* » la Cité éducative, avec sa convention quadripartite, avec ses deux zones REP, avec ses trois QPV, avec ses acteurs locaux de la Ville et des associations, avec son plan d'action dessiné par les pilotes, avec son « *identité* » parentalité initialement façonnée par les « *Fiches-Actions* ». « *Je suis arrivée avec un cadre d'action contraint* » résume-t-elle.

Pauline fait alors ses premiers pas *dans* sa mobilisation en faveur de la mobilisation *pour* et *par* la CE.

1.3 Les premiers pas : entre tâtonnement et démêlage

Ces premiers pas s'accomplissent depuis le bureau mis à sa disposition dans les locaux du Service/Direction Enfance Jeunesse Éducation, son service de rattachement, où elle a donc l'opportunité d'échanger avec son chef, Joël, représentant de la bureaucratie municipale « traditionnelle » et par rapport auquel Pauline est dans une extériorité certaine liée à sa non résidence à Caujac, et à son statut de contractuelle. Pauline est pour l'heure employée « *de passage* ». Dans ce bureau, elle affiche une carte de la Cité éducative. Si cette carte peut l'aider à se repérer, la cheffe de projet bénéficie aussi d'une connaissance pratique du territoire construite pendant ses années de lycéenne, passées dans un établissement local. La déambulation dans la ville que Pauline nous offre témoigne d'un regard acéré sur le territoire, sur sa morphologie, sur le morcellement urbain, sur les coupures de certaines zones des équipements publics et sur les obstacles à la mise en oeuvre de la Cité éducative. Sur ce territoire elle estime devoir, pour comprendre ce qui l'attend, ceux qui l'attendent et ne l'attendent pas, devoir aller au contact de l'ensemble des partenaires « naturels » et potentiels que font notamment apparaître les fiches actions. Alors Pauline « *va à la pêche* », sollicite des rendez-vous. Souvent, Pauline, nouvelle protagoniste « venant de l'extérieur », reçoit un accueil qu'elle décrit comme « hyperfroid ». Ici elle estime découvrir

"une collectivité avec un fonctionnement assez spécifique sur un service où il y a une histoire de service hyper lourde et du coup arriver à démêler dans quelles conditions le projet s'est réellement écrit, qui a réellement été associé... Voilà, j'ai passé mon été à faire des entretiens qui ont duré des heures et des heures (...) c'était des déversoirs sans fin "

L'incertitude de la mission s'inscrit ainsi dans une réflexion collective plus large sur ce que peut et doit être la CE. La CE est pour beaucoup de « *partenaires* » effectifs et potentiels à la fois invisible (hormis le bureau de Chloé il n'y a pas de lieu un tant soit peu estampillé CE) et imperceptible, dans le sens où ses incidences « sensibles » sur le travail éducatif sont difficilement saisissables.

Quoique souvent déroutantes pour Pauline, ces rencontres n'entament pas sa croyance en la pertinence des CE et de son engagement à ce poste. Les accueils mitigés, les incertitudes sur ce qui est à faire et ce qu'il est possible de faire ne sont pas exclusives d'un sentiment de certitude sur la manière d'être et d'agir pertinente « *j'avais une vision assez précise de ce que j'avais envie de venir faire là donc...* ». Les leitmotiv de Chloé sont la « *mise en mouvements* » et « *le mode projet* ». Le vocabulaire professionnel de la cheffe de projet (« *opérationnel* », « *stratégique* », « *partenaires* », « *coordo* », *etc.*) est significatif de l'intériorisation des mots (d'ordre) de la ville territorialisée, de ses découpages administratifs, de ses « métiers », de ses/sa division(s) du travail. Reste que la conviction est insuffisante à se parer de certitudes sur tous les plans de mission. L'incertitude qui la caractérise est liée avec ce que la notion de projet « incarne ». Selon Pinson (réf, Dico Po T, notice Projet), elle porte, en effet, un « *incrémentalisme assumé dans lequel la définition des objectifs est régulièrement remise sur le métier en fonction de l'évolution des problèmes, des ressources et des opportunités* ».

Comme le présente la deuxième partie, la nature de l'instrument « projet », avec ses multiples invitations au contact et au montage d'actions et à la construction de réflexion avec les

acteurs des différentes institutions, qui sont autant de vecteurs de « polyvalence », placent la cheffe de projet dans une sorte d'ascenseur statutaire.

2 Faire avec qui ? Incertitude relationnelle, "allumer la mèche"

« La spécificité du travail de ces cadres tient au fait qu'ils sont chargés de convertir des objectifs abstraits ou généraux en prescriptions et procédures pratiques » soutiennent Barrier et *al.* (réf). Ce travail ne se fait pas seul.e, c'est pourquoi cette seconde partie restitue la nébuleuse sociale et éducative, dans lesquelles est prise Pauline, ainsi que les rapports hiérarchiques qui structurent cette nébuleuse, en déterminent les formes et les effets.

2.1 Une multiplicité d'acteurs.trices, un amoncellement d'interactions et de discours

La cheffe de projet est en lien potentiel avec une multiplicité d'acteurs.trices. Lorsqu'elle décrit l'emploi du temps d'une semaine type, son temps de travail apparaît accaparé, par les « réunions de lien » :

« J'ai énormément de temps de réunion. Je dirais qu'il y a deux types de réunions : celles qui sont plutôt des réunions... régulières et incontournables soit sur la vie de la direction à laquelle je suis rattachée, soit les instances de pilotage de la CE... Une réunion hebdomadaire de lien avec ma collègue parentalité, une réunion hebdomadaire de lien avec mon directeur et une autre élue de référence" "et après j'ai énormément de temps de rencontre avec les partenaires sur les fiches actions ! »

De quoi cette multiplicité de liens, d'interactions à la faveur de réunions (au sens numérique mais aussi de la variété des types d'interlocuteurs.trices) est-elle le signe ? Tout d'abord de la combinaison du format du poste occupé et de l'investissement personnel pour atteindre (Barrère, 2013) un objectif estimé par Pauline comme important, à savoir « *faire exister* » (réellement) un réseau. Mais alors que Chloé est supposée être entourée « d'appuis opérationnels » pour reprendre l'expression de Bensoussan et Barbier (2013), c'est une forme de solitude qui transparait dans ses propos :

"En termes de portage projet dans la ville... je me sens plutôt assez seule [hoche la tête] [...] En termes de réseau partenaires et de gens avec qui monter des choses concrètes, les petites branches auxquelles on se raccroche au quotidien, [...] je crois que c'est en train de prendre."

Cette multiplicité est, également, le signe une forme « d'acculturation » nécessaire aux différents espaces professionnels qu'elle traverse : ce n'est pas le fonctionnement d'une institution qu'il s'agit de saisir mais celui de l'ensemble des institutions afférentes à la question éducative. Ainsi, cette situation place Pauline à la fois « au-dedans » et « au-dehors » de ces organisations professionnelles : bien que pouvant être assimilée à la catégorie des « cadres intermédiaires », la figure du « chef de projet en éducation » sort du cadre de ce que Henry Mintzberg (1979, cité par Bezes, p.4) appelle la « bureaucratie professionnelle », caractérisée par : a) la complexité des savoirs et de l'expertise mobilisés par les agents publics ; b) la forte autonomie des agents ; c) le poids de la collégialité dans l'organisation du travail et la régulation des activités. Deux de ces caractéristiques sont, en effet, fortement remises en cause. Tout d'abord, la « complexité des

savoirs et de l'expertise » est en quelque sorte gommée par la notion « d'éducation », tout se passe comme si, par exemple un enseignant, un responsable parentalité rattaché à la mairie ou un animateur du secteur associatif partageaient la même « expertise », les mêmes « savoirs ». Ensuite, concernant le « poids de la collégialité », la cheffe de projet a un pied (en quelque sorte) dans chacun de ces collectifs sans vraiment appartenir à l'un d'entre eux. Faisant écho au sentiment de solitude déjà évoqué, elle apparaît comme restant à la périphérie de la collégialité.

Lorsqu'elle décrit ses interactions avec ses interlocuteurs.trices, l'idée de « mise en mouvement » revient tel un leitmotiv, lequel conduit non seulement à circuler entre les univers éducatifs mais aussi entre différentes fonctions et configurations relationnelles.

2.2 *Marcher sur des "eux" : quelle horizontalité/verticalité des relations ?*

Dans cet univers de « cadres intermédiaires », quelle est la nature de leurs relations, Pauline travaille-t-elle avec ou contre d'autres cadres ? Comme elle l'évoque, « *il y a des attentes de la part de chaque co-pilote qui sont très fortes* ». Elle rend compte alors de relations qui se « tendent » au sein du comité de pilotage du fait de la bascule du projet du stade de l'intention (d'être labellisé) à celui de l'opérationnalisation, confirmant la permanence des analyses de (Uyterhoeven, 1989) pour qui « l'une des spécificités des middle managers est d'être particulièrement exposés aux tensions et aux contradictions des modèles de gestion hiérarchiques, car ils sont à la fois pris dans des relations de superviseurs et de supervisés » (Uyterhoeven, 1989 cité par Barrier et al.). Les tensions avec le délégué du préfet apparaissent comme les plus fréquentes et les plus sensibles, ces tensions contrastent avec le réconfort trouvé avec la référente parentalité. Le temps de parole dont elle dispose lors des séances du comité de pilotage contraste avec le silence, voir l'invisibilité, auxquels elle est réduite lors des événements accueillant le maire, le DASEN ou des Inspecteurs : là, sa fonction est celle d'une organisatrice, « *j'étais un peu l'accompagnante et la maîtresse du temps et je ne savais pas s'ils allaient me demander de participer* » nous dit-elle.

Pauline apparaît donc comme faisant en permanence « l'ascenseur » entre les différentes institutions et les différents niveaux hiérarchiques. Dans ces montées et ces descentes, elle est plus ou moins légitime, caractéristique des métiers « problématiques » en termes de professionnalisation (Leproux, 2021) : reconnus principalement à l'aune de leur capacité d'adaptation aux différents partenaires, le « territoire professionnel » (*id.*) de ces acteurs est difficilement délimitable. Ce travail d'équilibriste opère au contact d'une multiplicité de personnes ce qui la positionne dans une forme de « solitude publique professionnelle » : elle est seule au milieu des autres, pour paraphraser Coleman (réf), ce qui révèle alors la marginalité relative de sa position : centrale sur le papier, Chloé est périphérique dans la pratique et illégitime pour un certain nombre d'acteurs.

Ces coups de sonde dans la pratique de la cheffe de projet révèlent l'intensité, la diversité, et le caractère difficile des interactions entre elles et ses interlocuteurs, lesquelles nécessitent une mobilité dans les sous espaces de la Cité éducative et une certaine souplesse pour composer

avec les un.e.s et les autres. Dans cette pratique intervient aussi le temps de la Cité éducative, les temporalités des différentes parties prenantes, les synchronies et les asynchronies entre les institutions et leurs acteurs, autres vecteurs d'accords et de désaccords.

3 Faire à "marche forcée", jusqu'à quand ?

La « *mise en mouvement* » souhaitée par les instances de gouvernance nationales dans le cadre de la CE ne peut être pensée sans intégrer la question du temps. Il s'agit dans cette dernière partie d'analyser le « tempo » auquel se déploient les CE, de restituer quelles autres « partitions » se jouent en parallèle et la manière dont ce « travail temporel » impacte l'activité de la cheffe de projet et de ses partenaires.

3.1 *Le tempo des CE : la pression du résultat*

Au niveau national comme local, se fait sentir une forme « *d'empressement* » à ce que la CE soit identifiée aussi bien par l'ensemble des professionnels qu'elle peut concerner, que par les publics qu'elle cible. Pauline relate ainsi que lors de la « *journée d'appui au développement des CE* », qui a occasionné la venue d'inspecteurs généraux, une partie des échanges a porté sur qu'ils ont nommé la « *lisibilité* » de la CE, soit sur la façon dont l'équipe locale travaille à faire connaître (et reconnaître) la CE.

Cet empressement peut parfois donner le sentiment aux acteurs de la CE d'un fonctionnement à « *marche forcée* » (et ce malgré le contexte de crise sanitaire qui a coïncidé avec le lancement de la CE) sur lequel Pauline revient à plusieurs reprises. La première fois, elle évoque les conditions de rédaction du projet (avant même son arrivée), qu'elle décrit comme « *extrêmement timmée, il fallait aller vite* ». Mais cette pression temporelle apparaît aussi lorsqu'elle mentionne les engagements financiers sur la première année d'existence de la CE, les crédits du fond d'amorçage de lancement n'ayant pas été consommés dans leur totalité du fait d'un démarrage « *sur le terrain* » plus tardif :

« Et en même temps, la signature quadripartite a été signée le 7 juillet 2020. Donc voilà, il y a quand même un décalage entre la réalité du terrain et l'avancement du projet dans ses instances nationales qui est un peu paradoxal. »

Bien que présentée (par les instances nationales de la gouvernance des CE) comme une démarche qui laisse « *une large part d'autonomie au local* », les échéances restent à la main du national. Outre les événements collectifs organisés par le CNOE et/ou l'ANCT, cette empreinte du national apparaît à travers la « culture de l'évaluation » (Tréhin-Lalanne, 2015) omniprésente dans la « *démarche* » CE. Recrutée en juillet 2020, Pauline doit, par exemple, avec la « *Troïka* », produire une « revue de projet » pour janvier 2021 (bilan écrit annuel remonté à l'ANCT et au CNOE) qui permet le suivi du déploiement local de la CE. Outre cette « *revue de projet annuelle* », les commissions thématiques organisée au niveau national produisent des « *livrables* » à l'instar du groupe « *relation aux familles* » qui annonce au printemps des CE la transmission prochaine de deux guides : l'un sur les « *bonnes pratiques* » des relations avec les familles et, le second, sur la « *collaboration entre professionnels* ». Dans le cadre des CE, l'évaluation recouvre alors une

triple fonction (Fontaine, 1996) : a) faire vivre le label ; b) fait office de stratégie de communication à même de démonter une « capacité » dans de l'Etat que des acteurs territoriaux ; et c) le tout dans une perspective utilitariste : l'évaluation vise l'intervention, elle devient une prescription en formulant des préconisations.

Cette attente de résultats s'éclaire à l'aune de l'agenda politique qui inscrit les CE dans le court terme.

3.2 Les partitions parallèles : l'agenda politique synonyme de court terme

L'échéance des présidentielles joue fortement sur le déploiement des CE. *"Pour les élections de 2022, il faudra des éléments à donner"* nous dit-on.

Localement, les CE apparaissent ainsi comme de « gros » financements mais qui peuvent s'arrêter bientôt. *"C'est quand même un projet avec un budget monstrueux qui veut générer beaucoup, beaucoup, beaucoup"* nous dit Pauline, mais une des principales difficultés, ajoute-elle, réside dans le fait « *qu'il faut que tu génères dans la présence de tout abandonner dans deux ans* ».

Cette situation n'est pas sans effet sur les possibilités d'engagement des partenaires (point sur lequel nous reviendrons un peu plus tard) ni même sur la nature des actions qui sont concrètement financées. Pauline relate ainsi que la décision a été prise de ne pas financer un « *super projet* » de crèche sur le territoire (« *en termes de qualité, c'est des places d'insertion professionnelle derrière, c'est un coût de place réduit [...] ils s'implantent en pied d'immeuble sur un quartier prioritaire* ») par crainte que l'arrêt potentiel du financement via la CE amène à « *l'effondrement du projet sur le territoire* ». Toute la difficulté pour Pauline est donc d'engager du long terme avec des moyens à court termes. Ces difficultés s'expriment clairement autour de la question des ressources humaines. Deux engagements RH (celui de Pauline et le passage à temps de la référente parentalité qui était à mi-temps) ont accompagné le déploiement de CE, alors que Pauline identifie d'autres besoins. Prenant l'exemple de la fiche d'action relation au « *plan numérique* » elle développe ainsi :

« on a un budget qui assez important. Mais moi, j'ai des collègues qui tirent la langue, qui me disent "mais stop, quoi ! Les nouveaux ordinateurs, les nouvelles machines, etc. on n'a pas de bras pour animer des ateliers, pour accueillir le public". C'est du matos qui arrive mais c'est à moyens constants en termes d'accompagnement du matériel et d'animation de ce matériel »

3.3 Des partitions parallèles : les CE dans le paysage global de l'action publique

Outre les présidentielles, c'est l'agenda des autres politiques publiques (Education nationale, Politique de la ville) qui croise celui de la CE. A l'image de ce qu'il se passe dans le domaine scolaire (Barrère, 2013) la multiplicité et la succession des instruments des politiques publiques sur l'action de la question éducative est de nature à produire une sorte de cacophonie. Quand Pauline met en perspective le fonctionnement des politiques publiques éducatives (les politiques de la ville, par exemple, ne sont « *pas très stabilisées* » et vont « *recharger encore* » évoque-t-elle), et leur multiplicité, elle perçoit que cette conjugaison génère un « *épuisement* » chez ses interlocuteurs qui ont le sentiment d'être confrontés à un « *feuilletage illisible* » (Kambouchner et al., 2010, cité par Barrère).

Au-delà de cette « *fatigue* », certains acteurs de l'action éducative sont parfois inquiets quant au déploiement des CE. Ce qui apparaissait comme une cacophonie, devient alors pour ces acteurs une cacophonie orchestrée : l'épuisement des professionnels de l'éducation à suivre les différentes directions de l'action publique éducative et à prendre part à ses multiples dispositifs/labels permettrait, à leurs yeux, aux pouvoirs politiques centraux de réformer plus en profondeur l'action publique d'éducation. A titre d'exemple, Pauline revient plus spécifiquement sur le cas des réseaux REP :

« Les REP+ ne savent pas trop où est-ce qu'ils vont et... il y a quand même plein de bruits de couloir qui disent que les CE sont les remplaçantes des REP+, donc là tu joues sur un truc un peu concurrentiel en plus ».

4 Conclusion

Au terme de cette esquisse d'étude de cas sur la figure de cheffe de projet d'un label éducatif interinstitutionnel tel que les CE, trois points saillants apparaissent.

La chargée de projet, est, tout d'abord, exposée en vertu de sa position, à ce nous pourrions appeler une *charge relationnelle* qui n'est pas inédite mais considérable. Cette charge s'inscrit dans un temps par avance limité et générateur d'insécurité professionnelle et sociale : après avoir donné une vie concrète à la Cité éducative (après avoir allumé la mèche), le devenir de la Cheffe de projet est-il de disparaître de l'« *éco-système* » pour aller faire la même chose ailleurs ?

Ensuite, cette charge assumée dans l'insécurité se combine, de manière paradoxale à *solitude publique professionnelle*. Pauline aspirait à une action collective, il s'agit bien d'une action collective, mais accomplie par des protagonistes parfois atomisés, par des collectifs dont elle restera d'une certaine manière toujours à la frontière.

Cette dynamique est la révélatrice, enfin, d'une collectivisation et d'un décloisonnement en trompe l'œil du travail bureaucratique traditionnel (en éducation) : les Cités éducatives seraient, envisagées sous cet angle, une nouvelle force d'impulsion d'une action publique d'éducation accomplie par des acteurs dont les réseaux officiels dissimulent une individualisation du travail propice à la *dissémination/divulgateion* de la doctrine du *New Public Management* (Bezès et al., réf). Ce type de professionnels non statutaire (au sens de non-membres de la fonction publique) participe à transformer les (pratiques des) statutaires, à déstabiliser les stables pour reprendre l'expression de Castel (1995). Malgré un sens certain « du service public », ces professionnels ne sont pas en condition de refuser d'incarner une des sédimentations par lesquelles les logiques managériales passent dans l'administration française depuis le milieu des années 2000. Ils sont, en effet, en contrat à durée déterminée donc contraints de donner des preuves de leur efficacité et d'engager d'autres acteurs des administrations éducatives toujours davantage dans la logique évaluative, contractualiste, partenariale. Leur relative extra-territorialité professionnelle en fait des acteurs qui ne peuvent que bousculer les administrations éducatives.

En ce sens l'examen de la figure de la Chef.fe de projet une figure idéal typique des temps modernes au croisement des personnages mythologiques de Sisyphe et Janus. Le premier, condamné par Hadès (dieu des enfers) à rouler perpétuellement une immense roche jusqu'en

haut d'une montagne d'où il retombait sans cesse, décrit une personne vouée à une tâche surhumaine, à un labeur stérile. La tâche qui est demandée à ces Chef.fes de projet peut paraître impossible (« *ouvrir le champ des possible* », coordonner -enfin- l'ensemble des acteurs éducatifs d'un territoire historiquement marqué par les inégalités) et requiert une mobilisation quasi-permanente. Ce primat identitaire (Dubar) conjugué à l'impression de toujours courir après le temps en vue d'un but inatteignable place Pauline dans une situation psychique pénible (« *Je ne sais pas si je vais y arriver, pour moi la CE c'est quitte ou double : soit je me grille, soit j'y arrive* » nous confie-t-elle). Janus, quant à lui, est le dieu romain à double visage, des commencements et des fins. La figure de Chef.de de projet dans un labels interinstitutionnel éducatif tel que la CE est attendu à la fois comme l'acteur en charge d'une sorte de renouveau de l'action éducative, mais aussi celui qui pourrait participer à la déstabiliser sur le plus long terme.