

## Le volet éducatif des projets de territoire

Le champ éducatif est aujourd'hui marqué par la complexité et l'incertitude. La complexité est liée à la multiplicité des acteurs et des dispositifs éducatifs, mais aussi aux ambitieuses missions assignées à l'école. L'incertitude tient à la tension du contexte budgétaire, mais également au millefeuille territorial, au partage de compétences en matière éducative, dont les frontières sont de plus en plus floues... Ce constat est d'autant plus prégnant en Seine-Saint-Denis où les difficultés sociales sont importantes et où les systèmes d'acteurs sont constitués de professionnels très investis, mais dont l'action pâtit de l'affaiblissement des moyens et du fort *turn-over* des acteurs qui caractérise le territoire.

Ces mêmes acteurs sont impliqués dans l'élaboration de plusieurs projets : le projet éducatif de territoire<sup>1</sup> (Pedt), lié à la réforme des rythmes scolaires, et le projet de territoire<sup>2</sup> attendu dans la réforme de la politique de la ville, notamment pour son volet éducatif. Par ailleurs, un certain nombre de villes continuent d'élaborer leur projet éducatif local<sup>3</sup> (Pel), qui relève d'un choix politique et résulte d'une volonté de poser un certain nombre d'orientations communes avec l'ensemble des acteurs de l'éducation du territoire. Plusieurs villes françaises investies dans une démarche éducative locale participent au réseau des villes éducatrices<sup>4</sup>, qui institue la ville comme agent éducateur, à travers son action en matière de citoyenneté, de démocratie participative, de projets culturels, de planification urbaine, de politique environnementale, etc.

<sup>1</sup> Le Pedt formalise une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs. Les Pedt ne sont obligatoires que si les normes d'encadrement sont modifiées à la baisse. Voir circulaire de l'Éducation nationale n° 2013-036 du 20 mars 2013.

<sup>2</sup> La réforme de la politique de la ville propose de définir une politique « intégrée » à destination des quartiers, c'est-à-dire une politique faisant converger l'ensemble des politiques et dispositifs existant et un projet pour les quartiers au sein d'une stratégie territoriale intercommunale. Voir loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014.

<sup>3</sup> Le projet éducatif local a vocation à rassembler l'ensemble des activités, hors temps scolaire, organisées par les services municipaux, les associations ou par d'autres intervenants, dans le but de développer une cohérence éducative et d'articuler au mieux les différents temps de l'enfant et du jeune.

<sup>4</sup> Le Réseau français des villes éducatrices a été créé en 1998. Il regroupe aujourd'hui 146 collectivités (140 communes et 6 intercommunalités), sur l'ensemble du territoire. Le Rfve est le réseau territorial de l'Association internationale des villes éducatrices. Source : site Rfve. Voir aussi la charte de 2004 : [http://www.villeseducatrices.fr/ressources/page/Charte\\_des\\_villes\\_educatrices\\_2004.pdf](http://www.villeseducatrices.fr/ressources/page/Charte_des_villes_educatrices_2004.pdf)

**Sommaire**

**Partis pris et objectifs du groupe de travail** ..... 3

**1 Education** ..... 5

L'éducation est un droit ..... 5

Une définition « capacitaire » et relationnelle de l'éducation ..... 6

Qui sont les acteurs de l'éducation ? ..... 7

**2 Donner du sens à l'action éducative** ..... 9

La question du sens dans les politiques éducatives locales ..... 9

La cohérence entre les acteurs : une cohérence de valeurs ? ..... 10

Une responsabilité d'acteurs à construire, un dialogue avec l'Education nationale à approfondir ..... 11

**3 Le projet éducatif, une démarche d'acteurs** ..... 12

Les préalables du projet éducatif de territoire ..... 12

L'élaboration du projet éducatif de territoire au concret ..... 14

La ville éducatrice à l'épreuve : des enjeux spécifiques à relever en Seine-Saint-Denis ..... 16

Les acteurs de l'éducation dans un monde incertain ..... 19

**Conclusion** ..... 19

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES DISPONIBLES À PROFESSION BANLIEUE ..... 21

**Avec la participation de :**

- Marc Assalit, *directeur du Pôle Éducation/Enfance, Aubervilliers*
- Patricia Arzul, *conseillère en gestion de projet, Caf 93, Rosny-sous-Bois*
- Stéphan Bourtayre, *responsable du secteur éducation, Fédération des œuvres laïques 93*
- Aminata Diawara, *coordinatrice du programme de réussite éducative, Stains*
- Cécile Durvel, *responsable du service jeunesse, Aubervilliers*
- Constance Gozlan, *coordinatrice du programme de réussite éducative, Sevran*
- Béatrice Honoré, *directrice adjointe, division équipement jeunesse, Tremblay-en-France*
- Enrique Iglesias, *chef de service, association Vie et Cité, Bobigny*
- Aminata Jacob, *directrice, Association adultes-relais médiateurs et médiatrices interculturelles (Aarmmi), Drancy*
- Georgette Kano, *présidente, association Médiation, culture et vie, Rosny-sous-Bois*
- Florie Lefebvre, *coordinatrice du projet éducatif local, Montfermeil*
- Gabriel Levassor, *délégué territorial, Association de la fondation étudiante pour la ville (Afev), Saint-Denis, Bobigny, Villeteuse*
- Karine Lombardo, *adjointe au maire déléguée à l'éducation et aux affaires scolaires, Bagnole*
- Mourad Medjkoune, *directeur de l'éducation et de l'enfance, Bagnole*
- Muriel Menuet, *responsable de la plateforme de suivi et d'appui aux décrocheurs, Direction des services départementaux de l'Education nationale, Montreuil*
- Flora Mercui, *coordinatrice du programme de réussite éducative, Noisy-le-Sec*
- Maryse Radojcic, *administratrice, Association adultes-relais médiateurs et médiatrices interculturelles (Aarmmi), Drancy*
- Aomar Rahmani, *chef du service éducatif, association Canal, Saint-Denis*
- François Renard, *responsable du programme de réussite éducative, Montreuil*
- Nathalie Robert, *référente de parcours du programme de réussite éducative, Saint-Denis*
- Sabira Saheb, *coordinatrice du programme de réussite éducative, Aulnay-sous-Bois*
- Dorine Salyères, *référente de parcours du programme de réussite éducative, Saint-Denis*
- Béatrice Samuelson, *conseillère en projet territorial, Caf 93, Saint-Denis*
- Christian Soclet, *chargé de mission, Conseil national des villes, Saint-Denis*
- Marion Sourd, *responsable du projet éducatif et du programme de réussite éducative, Le Pré-Saint-Gervais*

## Partis pris et objectifs du groupe de travail

Pour accompagner les acteurs de l'éducation du territoire séquanodionisien dans l'élaboration de ces projets, Profession Banlieue a proposé la tenue d'un groupe de travail pour réfléchir aux enjeux que l'élaboration d'un projet du territoire en matière éducative soulève. Il a été proposé de faire un retour sur les pratiques et de travailler sur les représentations d'acteurs, en partant du principe que la constitution du volet éducatif du projet d'un territoire est une affaire d'acteurs – voire de postures de professionnels – plus que de dispositifs. La démarche place ainsi au centre de la réflexion le système d'acteurs, la dynamique « communautaire<sup>5</sup> ».

La notion de ville éducatrice a constitué un fil conducteur au travail collectif autour de plusieurs partis pris. Il faut en effet prendre acte du poids croissant des collectivités en matière éducative, notamment les communes, mais aussi, en Seine-Saint-Denis, le Conseil départemental.

« Toute la ville est source d'éducation. Elle éduque à travers ses institutions éducatrices traditionnelles, ses projets culturels, mais aussi à travers sa planification urbaine, ses politiques environnementales, ses moyens de communication, son tissu productif, ses entreprises, etc. »  
(Charte internationale des villes éducatrices).

On reconnaît en effet aux villes la plus-value de leur intervention pour l'épanouissement de l'enfant, à travers les actions culturelles, les offres en milieu scolaire, les événements dans les quartiers. Ces interventions éducatives permettent aux enfants :

- de s'épanouir, d'acquérir des compétences non formelles nécessaires à l'intégration dans la vie sociale ;
- et de bien vivre leur scolarité, dans la mesure où la réussite éducative permet la réussite scolaire.

Dans la démarche du groupe de travail, l'accent est ainsi mis sur l'importance de l'épanouissement de l'enfant et sur les compétences qu'il acquiert dans les différentes sphères de la vie sociale et dans la ville, au-delà des seules compétences académiques offertes par l'école. La ville éducatrice est mise en œuvre par de multiples acteurs aux horizons différents et aux éthiques professionnelles diversifiées, représentés au sein du groupe de travail.

Le groupe de travail s'est réuni à six reprises entre septembre 2014 et mars 2015 autour de trois axes de réflexion :

### La « ville éducatrice »

- Quel sens la ville éducatrice a-t-elle pour les acteurs ?
- Quels sont les enjeux en termes de valeurs et de légitimité ?
- Quels sont les enjeux en termes de pratiques ?

### La valorisation des compétences des jeunes et de leur parcours

- Qu'attend-on des jeunes en termes de compétences dans la société actuelle ?

<sup>5</sup> Bernard Bier, « Des villes éducatrices ou l'utopie du "territoire apprenant" », *Informations sociales*, n° 161, mai 2010.

- Entre compétences formelles et compétences non formelles, quelle valorisation peut-on imaginer dans les différentes sphères éducatives? Quels modes de coopération entre les acteurs pour en organiser la complémentarité?
- Entre réussite scolaire et réussite éducative, quels sont les agencements possibles?
- Parcours et ruptures de parcours des jeunes.

### *Les logiques d'action en question*

- Quelles sont les plus-values et les limites de la logique de dispositif pour répondre aux enjeux de la ville éducatrice?
- Quels sont les objectifs communs poursuivis par les acteurs éducatifs?
- Quelles sont les spécificités séquanodionysiennes à faire valoir pour envisager les futurs du territoire en matière éducative?
- En quoi le projet de territoire peut-il être un support de « coéducation »?

Cette note synthétise les réflexions issues du groupe de travail. Elle est organisée en trois parties :

1. Une première partie retrace les points de vue et les discussions au sein du groupe sur « ce qu'éduquer veut dire » et recense tous les acteurs de l'éducation sur le territoire;
2. La seconde partie apparaît comme un mot d'ordre – « donner du sens » à l'action éducative –, tant les participants ont mis l'accent sur la nécessité de poser des objectifs communs aux acteurs éducatifs sur le territoire;
3. La troisième partie énonce les attendus des acteurs dans l'élaboration d'un projet éducatif de territoire conçu comme un cadre collectif, et pointe les enjeux auxquels les acteurs sont spécifiquement confrontés en Seine-Saint-Denis.

Le groupe de travail était constitué majoritairement des acteurs de la ville éducatrice<sup>6</sup> : services municipaux, acteurs associatifs, intervenants dans des dispositifs autour de l'école (programme de réussite éducative<sup>7</sup> notamment). Cette synthèse restitue les points de vue des acteurs de ce groupe de travail : elle dresse les grandes lignes de constats qui émanent des acteurs présents, constats également liés aux représentations et aux visions de ce groupe.

<sup>6</sup> Services municipaux (enfance-jeunesse, culture, politique de la ville, Pre, Pel...), professionnels Pre, associations de prévention et de médiation, Caf, Éducation nationale, maison de quartier... Le groupe de travail était composé d'une diversité d'acteurs éducatifs, même si l'on peut regretter l'absence des associations de parents d'élèves et la faible présence d'acteurs scolaires qui auraient apporté un autre regard. Voir la liste des acteurs présents en p. 2.

<sup>7</sup> La réussite éducative est inscrite dans le volet « égalité des chances » de la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005. Les Pre reposent sur une approche globale des problèmes d'enfants vulnérables repérés notamment dans le cadre scolaire, depuis l'école maternelle jusqu'au secondaire, qui se voient proposer un suivi spécifique.

**L'ÉDUCATION EST UN DROIT**

Le droit à l'éducation de tous les enfants constitue un préalable important en Seine-Saint-Denis dans la mesure où la diversité et la précarité des situations des enfants peuvent remettre en cause ce droit. Ce droit a évolué vers un droit à la réussite, c'est-à-dire à sortir du système éducatif avec un diplôme.

La reconnaissance constitutionnelle du droit à l'éducation, plébiscitée en 1792 par Condorcet dans son Rapport sur l'instruction publique, est intervenue en 1946 avec le préambule de la Constitution de la IV<sup>e</sup> République (art. 13).

**Déclaration universelle des droits de l'homme – 10 décembre 1948 – Article 26**

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations unies pour le maintien de la paix.
3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

**Convention internationale des droits de l'enfant – 20 novembre 1989 – Article 28**

1. Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation et, en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :
  - ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous;
  - ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin;
  - ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés;
  - ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles;
  - ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.
2. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.
3. Les États parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes.

## UNE DÉFINITION «CAPACITAIRE» ET RELATIONNELLE DE L'ÉDUCATION

Les participants se sont exprimés sur ce qu'est, de leur point de vue, l'éducation.

Il en ressort une définition collective de l'éducation qui renvoie, en premier lieu, et pour la majorité des participants, à la construction de l'enfant: son épanouissement, son autonomie, sa capacité à vivre et à construire son propre parcours. Cette construction positive de l'individu autonome suppose qu'il soit à la fois socialisé, citoyen, capable de rencontrer l'altérité. Est en jeu pour l'enfant la capacité à se construire par le partage d'expériences, à s'éduquer lui-même, à apprendre par lui-même. L'éducation est ainsi considérée comme un processus de construction de soi et de son parcours.

Dans ce contexte, éduquer c'est offrir les modes d'emploi, les bons réflexes, les codes nécessaires pour vivre, voire « survivre » dans le monde social. Cet objectif comporte une dimension morale et spirituelle: à travers l'éducation, l'enfant acquiert des savoirs, des valeurs, et développe son imagination, son esprit critique. Ce qui lui permet de « donner du sens à la vie », une vie faite de risques, de difficultés, d'obstacles. Pour certains, l'éducation consiste aussi à « trembler pour grandir ». Pour d'autres, les émotions, la poésie, la pensée sont autant de dimensions que l'éducation doit explorer.

Les capacités acquises par l'éducation permettent à l'enfant et au jeune de se projeter dans le futur, d'avoir des projets, de l'ambition et une conscience de ses compétences. Dans ce sens, l'éducation, c'est former des jeunes qui soient capables de s'adapter à l'évolution de la société.

Éduquer, pour les participants du groupe de travail, c'est permettre à l'enfant et au jeune d'apprendre l'estime de soi et la capacité à tendre vers le bonheur.

Par ailleurs, l'éducation est relation: d'un côté, l'enfant évolue dans une constante tension entre construction individuelle et construction de l'acteur social. De l'autre, il s'agit autant d'un processus de transmission que d'appropriation, dans une logique de réciprocité entre le jeune et l'« éducateur ». La problématique de l'identification enfant/adulte est évoquée à travers deux questions:

- Le modèle et le détachement du modèle: l'adulte-éducateur est dans l'exemplarité, mais faillible. Quels sont alors les points de repère pour l'enfant? Quels discours tenir auprès de lui?
- La pluralité des modèles d'identification: dans un contexte où l'enfant côtoie de nombreux acteurs éducatifs (enseignants, parents, intervenants associatifs, autres personnels, scolaires et périscolaires...), quelle cohérence peut-il y avoir entre ces différentes identifications? Les différents univers d'identification se complètent-ils ou se contredisent-ils?

Globalement, les participants constatent que l'éducation met en jeu un système de tensions entre d'un côté les normes et le cadre proposé à l'enfant et, de l'autre, ses émotions et son imagination.

*In fine*, l'éducation doit aider l'enfant à construire sa capacité à gérer ces systèmes de tension, à organiser son chemin à travers l'ensemble des modèles proposés et à « vivre bien » ce parcours. Cette définition capacitaire et relationnelle de l'éducation fait consensus. Les contenus, les compétences et les savoirs ne sont abordés que dans un second temps, à travers plusieurs types de contenus apportés par l'éducation en termes d'éléments de transmission, de compétence, de conscience du monde:

- des valeurs, la loi symbolique;
- le langage, la communication avec l'autre (mots, gestes, postures...);

- des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire;
- des repères;
- la complexité;
- des images d'identification (enfant /adulte);
- la capacité à jouer, à prendre plaisir, à rêver;
- de l'amour, de l'affect, le sourire, le bonheur...

Une question centrale se pose ici : qui est éducateur ? qui reconnaît-on comme éducateur ? quel est le rôle des acteurs éducatifs ?

## QUI SONT LES ACTEURS DE L'ÉDUCATION ?

Pour le groupe, « l'éducation n'est pas l'affaire uniquement de spécialistes » : de nombreux acteurs éducatifs sont investis dans l'éducation des enfants, au-delà des seuls enseignants, sans oublier les parents.

Quels sont les acteurs ou les intervenants éducatifs, au sens large, qui contribuent à l'éducation de l'enfant et que l'on pourrait envisager de mobiliser pour élaborer un projet éducatif de territoire ?

Pour y répondre, le groupe de travail a élaboré une liste d'acteurs éducatifs, présentée ci-après. Ce travail collectif a suscité interrogations, désaccords et débats. Les participants ont cependant dégagé cinq grands constats qui témoignent de leurs différentes représentations.

1. Il existe une pluralité de visions, de conceptions, de points de vue sur l'éducation – y compris au sein des institutions (école, municipalité...) – liée à la pluralité des acteurs éducatifs et à la diversité de leurs appartenances institutionnelles. Dans certains territoires, « ces acteurs ne font pas collectif », même à l'échelle d'une école. L'école est envisagée elle-même comme un collectif d'éducateurs, réunissant une pluralité d'intervenants différents : enseignants, directeurs, personnels de cantine, agents spécialisés des écoles maternelles (Atsem), personnels de vie scolaire, animateurs, etc. La diversité des professionnalités et des métiers dans ces différents secteurs se double d'une forte différenciation entre les acteurs en relation directe avec les publics (enfants, familles) et ceux qui assument des fonctions plus administratives ou managériales.

Une des conditions de réussite pour l'élaboration d'un projet de territoire tient à la présence des acteurs de terrain au contact du public – professionnels de l'éducation, responsables d'équipement et associations – dans un contexte où ce sont souvent les directeurs ou responsables de service qui sont autour de la table.

2. Les acteurs de l'action sociale (assistantes sociales des collèges, services sociaux municipaux, professionnels de la protection maternelle et infantile [Pmi] ou de l'aide sociale à l'enfance [Ase]...) sont des acteurs éducatifs. Les participants ont débattu dès lors des frontières entre l'éducatif et le social. La discussion a par exemple porté sur la prévention spécialisée, qui remplit à la fois une mission éducative et une mission sociale, mais qui n'est pas envisagée par tous comme un service social, dans la mesure où toute intervention sociale ne peut être considérée comme éducative. La terminologie propre à chaque champ montre l'importance des différentes conceptions animant les diverses professionnalités. Un participant a ainsi demandé : « Une mesure éducative est-elle éducative ? » Un autre a souligné la distinction nécessaire entre éducation spécialisée et prévention spécialisée, entre les dimensions médicale, carcérale et sociale de

cette éducation. Enfin, après discussion, la Pmi a été classée parmi les professionnels de santé considérés comme des acteurs éducatifs. Les participants ne se sont pas accordés sur le fait de placer ensemble ou pas – la protection judiciaire de la jeunesse et la police.

3. Les jeunes et les enfants, avec leurs pairs, constituent des acteurs à part entière, indépendamment de leur famille.

4. Lister les acteurs culturels comme acteurs éducatifs a engendré un débat. La culture ne constitue pas en effet un domaine d'action consensuel tant les conceptions des différents acteurs se différencient. Elles achoppent notamment, entre un service municipal et une association, sur une conception de la culture comme moyen d'accéder à la pensée et à la citoyenneté, pour les uns, ou, pour d'autres, comme loisir et moyen d'expression de soi. Ces différentes conceptions sont liées à un jeu de représentations et d'incompréhensions qui se cristallisent en particulier sur la tension entre élitisme et culture de la rue...

5. Du point de vue des participants, la ville comporte d'autres lieux d'« éducation », notamment la sphère du monde du travail et les actions de découverte du monde de l'entrepreneuriat<sup>8</sup>, qui contribuent à l'éducation des enfants et des jeunes d'un territoire.

#### Liste des « acteurs de l'éducation » établie par les participants lors du groupe de travail

*Cette liste ne prétend pas à l'exhaustivité, mais elle a constitué un support au débat*

Sphère familiale : parents, frères et sœurs, communauté

Les jeunes, les enfants (pairs)

Collectif école : animateurs, Atsem, enseignants, directeurs, vie scolaire assistantes sociales scolaires

Acteurs culturels : services et équipements territoriaux, associations

Acteurs sportifs : services et équipements territoriaux, associations

Maisons de quartier, centres sociaux, associations

Collectivités : élus, animateurs municipaux, direction de l'éducation, politique de la ville, programme de réussite éducative

Acteurs sociaux : centres communaux d'action sociale, services sociaux et Aide sociale à l'enfance du Conseil départemental

Associations de prévention spécialisée (mission sociale et éducative)

Professionnels de santé : protection maternelle et infantile, hôpitaux psychiatriques, professionnels et structures)

Monde de l'entreprise et de l'entrepreneuriat

Médias

Protection judiciaire de la jeunesse

Police

Face à l'accroissement des difficultés sociales des élèves, données comme une explication de leurs difficultés scolaires, de nombreux dispositifs ont vu le jour, croisant actions éducatives et sociales. L'accroissement des difficultés et des besoins d'accompagnement dans la société actuelle a notamment nécessité une interven-

<sup>8</sup> La fédération Entreprendre pour apprendre, par exemple, regroupe vingt associations loi 1901 à but non lucratif dont l'objectif est de favoriser l'esprit d'entreprendre des jeunes et de développer leurs compétences entrepreneuriales. Dans toute la France, le réseau accompagne les élèves de 8 à 25 ans (Cm1 au post-bac) avec des professionnels de l'entreprise et du corps enseignant. <http://www.entreprendre-pour-apprendre.fr/>

tion importante et diversifiée autour de l'école ou auprès des familles. Les acteurs associatifs et de médiation, les référents de parcours des Pre et autres intervenants municipaux jouent aujourd'hui un rôle déterminant auprès des enfants et des familles sur les territoires. Par ailleurs, les villes ont pris de plus en plus de poids en matière éducative, de par l'action menée au sein et autour de l'école, et de par les services culturels, sportifs, de loisirs, qu'elles offrent à la population.

Dans cette logique de conjonction des interventions pour faire face aux difficultés sociales et scolaires des élèves, la responsabilité éducative apparaît bel et bien partagée par une multiplicité d'acteurs : parents, Éducation nationale, associations, services municipaux, Conseil départemental, Caf... Cependant, dans l'action quotidienne, la complexité organisationnelle, le manque de clarté sur « qui fait quoi », mais également la prégnance des difficultés en Seine-Saint-Denis... contribuent à produire un système d'action fragmenté, constitué d'acteurs en demande de sens.

## 2

**Donner du sens à l'action éducative****LA QUESTION DU SENS DANS LES POLITIQUES ÉDUCATIVES LOCALES**

Ces dernières années, des jeux complexes d'acteurs se sont construits, d'autant plus difficiles à associer dans une logique d'intervention commune que les référentiels officiels de l'action éducative se sont eux-mêmes multipliés (égalité des chances, équité, excellence...). Ces conceptions d'acteurs sur l'éducation et ses objectifs – et l'interprétation que chacun en a – se superposent et s'opposent, se rencontrent parfois, mais ne constituent pas un référentiel d'actions clair pour des acteurs émanant de sphères institutionnelles et professionnelles différenciées. La multiplicité des acteurs en jeu, porteurs chacun de leur représentation du monde en matière éducative, place dans le tour de table une multiplicité de postures professionnelles parfois difficilement conciliables, et que le rapprochement des sphères scolaire et sociale peut complexifier davantage. La récente réforme des rythmes scolaires montre la difficulté persistante des acteurs municipaux, scolaires et associatifs à s'entendre et à construire un projet éducatif commun, ces acteurs ne reconnaissant pas aisément aux autres une légitimité d'intervention *éducative*, à défaut de cadre d'action clair.

Il demeure ainsi des lignes de fracture qui empêchent ou affaiblissent la constitution d'un référentiel commun : une dichotomie entre le pédagogique et l'éducatif, un rapport ambigu à la mission *sociale* de l'école, le manque de valorisation des rôles de chacun, la difficulté *in fine* à envisager la continuité éducative d'un lieu à l'autre, d'un service à l'autre... et une série de questionnements que les participants du groupe de travail ont posé collectivement :

Qu'est-ce qu'« éduquer » aujourd'hui ? Quel est le sens de la coéducation ? Quelles représentations les différents acteurs se font-ils de l'éducation ? Quelle définition et quels objectifs les acteurs éducatifs visent-ils sur un territoire ? Quelle est la place des familles ? Qui est légitime pour définir l'intérêt de l'enfant ? Pourquoi ne peut-on pas mieux travailler avec les enseignants ? Que signifie réussir ? Quelle place donne-t-on aux échecs et aux réussites non scolaires ? Quelle

articulation existe-t-il entre les compétences non formelles et le socle commun des compétences listées par l'Éducation nationale? Comment les villes et leurs partenaires peuvent-ils, au-delà de leurs différentes conceptions de l'éducation et des éthiques professionnelles, envisager un projet commun en matière éducative?

Le sens a été continûment interrogé par les participants au cours des différentes séances de travail. Pour eux, c'est le partage d'une grille de lecture, voire de mots d'ordre communs, qui doit permettre de donner une direction à l'action de chacun et de dépasser la contradiction qui existe aujourd'hui entre logique des dispositifs et logique d'acteurs. En effet, la superposition de dispositifs entraîne une discontinuité de l'action et juxtapose plusieurs logiques d'action dont il s'agit de mettre en valeur les objectifs communs.

Cette ambition engage plusieurs points de réflexion sur le cadre de référence commun à imaginer, sur la complémentarité des compétences des acteurs à organiser et sur la culture commune à inventer, sans tomber dans les travers d'un langage formaté. Pour les participants, la convergence d'acteurs demeure à inventer ou à consolider en Seine-Saint-Denis, autour d'un partage du sens de l'action éducative.

### LA COHÉRENCE ENTRE LES ACTEURS : UNE COHÉRENCE DE VALEURS ?

La question de la cohérence a fortement préoccupé les participants. Plusieurs aspects ont été évoqués. Le premier constat est celui du manque global de coordination et de mutualisation des structures autour de l'intérêt de l'enfant. Plus profondément, la cohérence du projet éducatif met en débat la pluralité des valeurs entre les différents mondes dans lesquels les enfants évoluent (famille, école, animateurs, institutions culturelles...). Et pose ainsi un certain nombre de questions : existe-t-il une valeur fondamentale? Qui pose cette valeur? L'éducation ne vise-t-elle pas justement à apprendre à évoluer dans des systèmes de valeurs différents? La cohérence signifie-t-elle l'uniformité ou la primauté d'une valeur? Dans quelle mesure l'opposition de valeurs empêche-t-elle la coordination d'acteurs?

Ces questionnements ont été explorés à travers deux exemples :

- *L'action culturelle.* Pour certains participants, il existe des approches différentes de la culture selon qu'il s'agit d'un travail élaboré par des professionnels ou d'une pratique de loisirs. Pour d'autres, la hiérarchie de valeurs entre ces différentes formes d'éducation culturelle n'existe pas. Existe-t-il une échelle de valeurs en matière de culture? Plusieurs approches d'une pratique ou d'un enseignement peuvent-elles cohabiter harmonieusement?

- *Le rapport famille/école.* Peut-on parler d'une cohérence cognitive, qui mette en scène le jeu à trois – enfant-école-famille – et la qualité des rapports socio-éducatifs? Quelle pourrait être l'évolution des modes d'apprentissage par l'école pour répondre aux attentes des enfants des milieux populaires, en particulier d'origine immigrée (pédagogie positive, outils innovants, projets pédagogiques culturels et artistiques...)? L'éducation se réduit-elle à l'école? L'école prend-elle la place des parents en attendant d'eux un certain comportement « normé », rarement précisé? Quelle attention particulière l'école peut-elle porter aux parents pour lesquels cette attente est quelquefois difficile à comprendre et source de conflits? Quelle part laisse-t-on à l'apprentissage par l'élève lui-même, par sa famille, en toute confiance? Doit-on éduquer sur tout, au risque d'empiéter sur la

vie familiale et sociale de l'élève, et sur le rôle des parents (l'éducation à la sexualité, par exemple)?

La cohérence constitue aujourd'hui un vœu largement partagé par les institutions et les acteurs. Ce qui est cependant en jeu est davantage le sens que les acteurs attribuent à leur action, par rapport à celle des autres, que la cohérence formatée et uniformisée des interventions et des différents mondes. Ce sont aussi les représentations que chacun a des métiers et des domaines d'intervention de l'autre.

Ainsi, par rapport à cet enjeu de cohérence de valeurs, la question n'est-elle pas plutôt celle de la reconnaissance par les différents éducateurs de la pluralité des systèmes de valeurs et le fait qu'ils les vivent comme des mondes opposés? L'enfant pioche, évolue, s'adapte entre les différents systèmes de valeurs. La question ne concerne-t-elle pas plutôt le regard que les uns portent sur ce que font les autres? Il demeure des lignes de fracture et d'interrogation fortes entre les visions du monde de certains acteurs de l'éducation, par exemple entre une vision élitiste des contenus d'enseignement et une approche qui part des besoins des jeunes et de leurs pratiques. Perdurent également des incompréhensions entre les acteurs éducatifs et les familles, qui peuvent se sentir jugées ou remises en cause dans leur rôle parental. Ces incompréhensions exigent un travail sur la légitimité d'intervention de chacun et le sens collectif de l'action.

### **UNE RESPONSABILITÉ D'ACTEURS À CONSTRUIRE, UN DIALOGUE AVEC L'ÉDUCATION NATIONALE À APPROFONDIR**

Pour les participants, l'enfant qui poursuit son parcours positivement ou qui réussit, ou s'en sort le mieux, est celui qui sait se mouvoir entre les différentes sphères, celle de la famille, de l'école, de la rue, des autres espaces sociaux... L'éducation vise donc à donner à l'enfant la capacité à s'adapter et à faire le lien entre ces sphères, afin qu'il ne les subisse pas. Chaque type d'acteur y contribue, chacun dans sa place, dans sa fonction auprès de l'enfant, avec ses compétences spécifiques. La cohérence découle de cette reconnaissance entre les acteurs de la place légitime de chacun. Un enfant se construit difficilement en vivant dans des mondes qui s'affrontent.

Un projet éducatif doit tenir compte de ces représentations, du dialogue à initier entre les différents partenaires éducatifs et de la convergence à créer entre les différentes visions du monde.

La place des acteurs scolaires est ici questionnée, en raison de leurs faibles marges de manœuvre partenariales, liées aux contraintes hiérarchiques qui s'imposent à eux, et de la faiblesse des temps collectifs possibles pour les enseignants<sup>9</sup>. Des marges de progrès existent cependant en matière de culture territoriale commune et d'organisation du dialogue avec les acteurs scolaires, afin d'inventer des solutions pour que les enfants tracent leur chemin le mieux possible entre les différentes sphères dans lesquels ils évoluent. Cette « culture territoriale » suppose une rencontre des acteurs autour d'un projet, celui du quartier

<sup>9</sup> La nouvelle politique d'éducation prioritaire, mise en place à la rentrée 2014 avec les réseaux d'éducation prioritaire (Rep+), favorise le travail en équipe, la réflexion sur les pratiques professionnelles et la formation : « Dans les Rep+, les obligations de service des enseignants du premier et du second degré ont été modifiées afin de tenir compte du temps à consacrer au travail en équipe, nécessaire à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents d'élèves ». Une petite trentaine d'établissements sont concernés en Seine-Saint-Denis : <http://www.education.gouv.fr/cid84873/les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-dans-l-academie-de-creteil.html#c77>

dans lequel ils interviennent, et une compréhension du rôle de chaque acteur éducatif sur le territoire, dans la spécificité de sa professionnalité.

Le rôle des éducateurs, dans leur diversité, consiste ainsi à aider l'enfant à « trouver son élément » dans l'école et ailleurs, y compris dans la ville, ce qui suppose une ouverture de l'établissement scolaire.

Les participants ont pris conscience des différentes définitions de l'éducation, mais aussi des points communs qui les relient dans leur aspiration à être reconnus dans leur métier et leur action. Ils ont mis l'accent sur l'importance des mots et des conceptions de chacun, au regard de leur propre professionnalité, mais aussi sur les éléments de langage des institutions, qui peuvent contribuer à lisser la réalité. Ils ont réitéré un impératif : construire une logique de partenariat avec les acteurs de l'Éducation nationale, en dehors de la logique de prestation de service qui domine aujourd'hui dans leur rapport aux partenaires territoriaux. La bienveillance est nécessaire dans ce travail, pour comprendre le fonctionnement de l'Éducation nationale et avancer dans la construction du dialogue. C'est dans cette logique qu'ont été discutées les conditions de la construction d'un projet éducatif de territoire.

### 3

## Le projet éducatif, une démarche d'acteurs

Les acteurs éducatifs rencontrent des difficultés dans la construction collective des projets éducatifs. Sur certains territoires, la superposition successive des dispositifs contribue à décrédibiliser l'instauration de tout nouveau dispositif. Il faut aussi prendre en compte la surcharge de travail des partenaires pour expliquer la difficulté à mettre en place une dynamique collective. Comment co-construire ? Comment élaborer un projet éducatif au regard de l'importance du nombre d'acteurs en jeu ? Quelles méthodologies mettre en place dans les différents territoires ? Quelle devrait être la répartition des rôles entre l'Éducation nationale et les villes ? À l'Éducation nationale les apprentissages scolaires et, à la ville, le rôle de régulation sociale ? De quelle manière envisager concrètement le volet éducatif des projets de territoire que la réforme de la politique de la ville incite à construire ? Quelles seraient les conditions idéales de construction d'un projet collectif en matière éducative ?

### LES PRÉALABLES DU PROJET ÉDUCATIF DE TERRITOIRE

Les participants ont posé quatre conditions préalables dans l'élaboration d'un projet éducatif de territoire.

#### Prendre en compte le territoire

La prise en compte du territoire, des spécificités des villes et des quartiers constitue un préalable. Les participants ont mis l'accent sur la spécificité des logiques d'apprentissage liées aux héritages socioculturels de chaque individu, en raison du « multiculturalisme » des populations séquanodionysiennes. Partir des caractéristiques du territoire pour élaborer un projet commun en

matière éducative suppose, au-delà des projets-outils (Pel, Pedt, contrat de ville...), le partage d'une vision commune des enjeux éducatifs sur le territoire.

Le diagnostic doit constituer la première étape dans l'élaboration d'un projet éducatif de territoire. Ce premier point de vue doit permettre de faire émerger les besoins du territoire dans leur diversité. La ville éducatrice doit être pragmatique et se soucier des attentes des habitants, être attentive à des besoins qui ne sont pas uniquement éducatifs. La définition des critères d'accès aux activités de loisirs et de tarification ainsi que la priorisation des publics traduisent des choix politiques de la ville éducatrice.

### Partager des objectifs communs

Le partage d'objectifs communs est considéré par les participants comme une question centrale. On observe qu'au sein d'un établissement scolaire, ou au sein des services municipaux, les objectifs ne sont pas partagés en interne. Ainsi, l'organisation de l'Éducation nationale est perçue comme morcelée : entre premier et second degrés, entre les différents types d'acteurs, au sein de la hiérarchie, avec des projets d'établissement insuffisamment partagés, etc. Dans la réforme des rythmes scolaires, l'absence de partage d'objectifs et d'enjeux entre la ville et l'Éducation nationale a pu produire des incohérences, notamment au regard du rythme journalier de l'enfant. Ce qui fait défaut aujourd'hui dans les politiques éducatives locales, c'est le partage d'une ligne directrice, d'un sens commun, un regard collectif sur ce qui est souhaitable pour les enfants du territoire. Selon les participants, un projet éducatif de territoire, initiant une orientation collective, doit partir des besoins de l'enfant corrélés aux spécificités du territoire. La réalité montre que cet impératif est insuffisamment mis en œuvre.

### Organiser la transversalité ou légitimer la place et les compétences de chacun ?

Cette problématique de la transversalité a été récurrente dans les échanges et les réflexions au sein du groupe de travail. Il s'agit d'un objectif de politiques publiques promu depuis de nombreuses années, notamment par la politique de la ville, et d'une question centrale, encore aujourd'hui irrésolue aux yeux de nombreux participants, qui perçoivent le manque de transversalité et de cohérence comme un obstacle à la définition d'un sens et d'une orientation communes. La transversalité est posée à un double niveau : au sein des villes elles-mêmes, entre les services (voire entre la politique de la ville et le Pre), et entre les différents partenaires éducatifs. C'est la cohérence des contenus qui est concernée ici, et l'articulation des échelles. La ville éducatrice met en effet en jeu la commune, définie comme légitime pour organiser le projet éducatif, mais aussi les échelons de l'Éducation nationale (national et territorialisés) et l'intervention des autres collectivités, notamment du Conseil départemental. Plus fondamentalement, il existe un enjeu de légitimité, voire de « justification », notamment pour les acteurs des villes, à intervenir en matière éducative. La culture commune et le partage du sens visés dans la construction du projet éducatif de territoire peuvent faciliter cette légitimation, dans la mesure où les représentations de chaque professionnalité concernée sont déconstruites et comprises.

Les participants évoquent également la tension qui existe entre action globale (universaliste) et politique de la ville, impliquant des modalités de travail internes aux services municipaux parfois délicates. Les Pre ou la politique de la ville ont

parfois du mal à être intégrés dans une politique globale, en raison de leur spécificité, et peuvent être perçus comme « à côté » (crédits et partenariats spécifiques) au sein d'une municipalité. De ce point de vue, un travail demeure à mener sur l'intégration de la politique de la ville dans l'action locale.

Quelle que soit sa forme institutionnelle, le projet éducatif ouvre aux acteurs la possibilité d'élargir leur champ de vision de l'éducation (éducation non formelle, parcours d'éducation et d'insertion, place dans la société) et de se concerter sur le sens donné à l'éducation sur le territoire.

Déterminer et valoriser les compétences de chacun, favoriser l'interconnaissance, concevoir le projet comme un outil de partage de compétences entre les acteurs (pour qu'ils sachent où et à quel moment ils doivent intervenir et s'investir)... constituent des éléments essentiels à la conception d'un projet de territoire. Pour les participants, un projet éducatif constitue et permet une dynamique d'acteurs. Il doit susciter un investissement, voire un sentiment de fierté, lié au projet commun, dans un contexte d'action fortement marqué par l'exigence et l'efficacité.

### Donner une place aux parents

La valorisation de l'intérêt de l'enfant et la place des parents dans les instances de réflexion et d'élaboration des politiques publiques demeurent deux objectifs essentiels dans l'élaboration d'un projet éducatif de territoire.

Un débat s'est engagé quant aux méthodes les plus adéquates pour susciter la participation des familles aux projets de territoire. La politique de la ville prône notamment la participation des habitants dans l'élaboration des nouveaux contrats, à travers les conseils citoyens<sup>10</sup>. Mais la mise en œuvre de la participation exige du temps et de la méthode.

Pour les participants, le débat sur la place des parents dans les instances de réflexion et d'élaboration des politiques publiques questionne plus largement la prise en compte de la parole des classes populaires dans la société contemporaine, et représente un véritable enjeu démocratique. Les problèmes publics sont majoritairement traités par des techniciens « experts ». Tout l'enjeu consiste alors à mettre en place les moyens pertinents pour associer les familles, les habitants, dans les démarches d'élaboration des politiques publiques.

### L'ÉLABORATION DU PROJET ÉDUCATIF DE TERRITOIRE AU CONCRET

Entre les Pedt, les contrats de ville et les Pel, qui s'organisent à des échelles différentes et visent des cibles différenciées (niveau scolaire, territoire...), quelle stratégie et quel agencement faut-il penser pour les villes? Quelles sont les étapes pertinentes dans le processus d'élaboration du projet éducatif de territoire? Quelles sont les conditions de réussite de cette démarche?

Certaines villes ont construit un Pedt non ciblé sur les rythmes scolaires, mais se voulant un projet éducatif de territoire plus global. À Aubervilliers, par exemple, ce projet s'est élaboré à partir de la constitution d'un conseil et de plusieurs collèges pour faire participer l'ensemble des acteurs de la communauté

<sup>10</sup> La loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 24 février 2014 crée les conseils citoyens. Ces derniers devront être des espaces destinés à favoriser l'expression des habitants aux côtés des acteurs institutionnels et des décideurs locaux, dans une optique de co-construction, notamment des contrats de ville.

éducative. En même temps, ces Pedt se construisent dans un contexte inédit de complexité et de tension budgétaire à tous les échelons d'action.

Il ressort des groupes de travail organisés à Aubervilliers trois principaux axes de travail :

- la lisibilité des actions (pour les familles notamment) et leur mise en cohérence ;
- l'évaluation (efficacité et innovation), pour adapter et conduire l'action ;
- le Pedt comme levier sur le territoire, pour réinterroger les interventions éducatives menées et les articuler aux différentes échelles : communauté d'agglomération (volet éducatif du Cucs), Conseil départemental, villes, quartiers...

La construction du projet éducatif de territoire exige ainsi de créer une zone de convergence entre les acteurs, avec les parents. Cela exige une volonté politique forte. C'est le cas de Montreuil, qui cherche à inventer une politique éducative transversale et globale, dans des logiques complexes d'emboîtement d'échelles (communauté d'agglomération, ville, quartiers), avec les ressources disponibles.

Les participants ont identifié plusieurs facteurs de « réussite » dans l'élaboration d'un projet de territoire, avec cinq questionnements collectifs :

- *Quels sont les usages du diagnostic ?* L'intérêt de la démarche-diagnostic est la démarche des acteurs en elle-même, ainsi que le processus d'interconnaissance et de réflexion auquel elle donne lieu. Les répertoires d'acteurs conçus sur certains territoires pour organiser l'action éducative fournissent des informations importantes, mais ne donnent pas de sens à l'action, ni de ligne directrice aux acteurs. Le projet éducatif doit permettre l'élaboration d'une stratégie partagée, dans un contexte où l'action éducative connaît une saturation des outils et une certaine prééminence de l'urgence. Par expérience, certains participants constatent que l'appui d'un cabinet externe pour la réalisation d'un diagnostic et d'un projet éducatif permet d'animer sereinement la démarche d'acteurs et d'objectiver les constats en vue d'une co-construction.

- *Quelle est la temporalité nécessaire ?* La tension entre l'urgence des réformes et le temps que nécessite la construction collective des projets est improductive : il est nécessaire de se donner le temps de construire le projet, de réaliser un diagnostic qui soit une démarche d'acteurs avant tout, le processus primant sur le produit final.

- *Quelle est l'échelle du projet ?* La géographie prioritaire pose des frontières, celles du périmètre des quartiers : faut-il les dépasser dans l'élaboration d'un projet éducatif de territoire ? Travailler sur les espaces vécus, à partir de diagnostics fins, permet de prendre en compte les spécificités des quartiers, pour monter ensuite en généralité et concevoir un projet plus global.

- *Avec qui ?* Comment rationaliser les réseaux pour optimiser les temps de participation des partenaires à l'élaboration du projet ? Le faire-ensemble soulève la question de la temporalité, de l'organisation interne de chaque institution et du nombre d'acteurs à mobiliser pour élaborer le projet. Les enseignants, les animateurs et les services sociaux sont dans la relation au public et ne peuvent assister à toutes les concertations sur un territoire. L'ambition est-elle de réunir tout le monde ou de partir d'un projet ou d'un partenariat plus ciblé, pour avancer par

étape? N'a-t-on pas tendance à réunir trop de monde? Quels choix faut-il faire? Il paraît pertinent de cibler des personnes ressources pour lancer une dynamique avant d'élargir le nombre de participants.

- *Qui définit les priorités?* Le dialogue entre les élus, les techniciens et les acteurs de terrain demeure à approfondir sur certains territoires. Pour certains, il faut partir des priorités du mandat pour élaborer le projet. Pour d'autres, la définition stratégique et politique peut être en décalage avec la réalité du terrain et sa complexité. Au sein des villes, les professionnels peuvent se heurter à des pré-supposés ou à des visions idéologiques sur ce qui est bon ou mauvais pour l'enfant et la famille, qui peuvent être difficiles à gérer et, surtout, qui ne traduisent pas la complexité et la diversité des situations vécues. Le projet doit ainsi être le moment d'un dialogue entre professionnels et élus afin que l'affirmation politique émane d'une connaissance fine du terrain.

Les participants ont mis en évidence l'incertitude et le manque de réponse claire à la question de savoir qui décide, avec l'idée que la ligne directrice attendue doit être portée par une personne légitime, dans un contexte de complexité institutionnelle qui favorise la fragmentation de la prise de décision.

### LA VILLE ÉDUCATRICE À L'ÉPREUVE : DES ENJEUX SPÉCIFIQUES À RELEVER EN SEINE-SAINT-DENIS

Le contexte actuel de la Seine-Saint-Denis est complexe pour les acteurs de l'éducation et de la politique de la ville. Ceux-ci sont confrontés à une réduction budgétaire qui sollicite durement les villes et induit une logique de gestion et de répartition des financements elle-même complexe (multiples appels à projets du Commissariat général à l'égalité du territoire<sup>11</sup> [Cget], de la Caisse d'allocations familiales [Caf], du Conseil départemental...). Les participants ont mis l'accent sur le fait que ces logiques de financement entravent la cohérence d'intervention des différents acteurs et le sens de ces interventions, renforçant les prés carrés. Autre conséquence de la logique de « guichet », selon laquelle chaque institution propose ses propres dispositifs, avec ses propres appels à projets : le renforcement des grandes structures associatives aux dépens des associations de proximité ou nées d'initiatives d'habitants. S'ils se sont entendus sur le fait qu'il existe des marges d'amélioration de l'action qui concernent avant tout les manières de travailler ensemble et d'organiser les interventions de chacun, la question des moyens a été qualifiée par les participants de « centrale » au regard des difficultés rencontrées.

Le territoire connaît par ailleurs un *turn-over* important des acteurs, notamment des enseignants, alors que les besoins des enfants et des familles et l'importance de leurs difficultés exigeraient une continuité de leur investissement. Le bilan social 2012-2013 du ministère de l'Éducation nationale fournit quelques indicateurs illustrant ces difficultés. La Seine-Saint-Denis est confrontée à un nombre important de demandes de mutation (270 demandes d'enseignants du premier degré, pour un seul qui exprime le désir d'y entrer, en premier vœu). Concernant les mutations effectivement réalisées, près de douze enseignants quittent la Seine-Saint-Denis quand un seul y entre. D'après le bilan social, « ce déséquilibre est en

<sup>11</sup> Le Commissariat général à l'égalité des territoires (Cget) est issu du regroupement de la Délégation à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale (Datar), du Secrétariat général du Comité interministériel des villes (Sg-Civ) et de l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acse). Le Cget est chargé de conduire la réforme d'ensemble de la politique de la ville issue de la loi du 21 février 2014.

grande partie comblé par l'arrivée d'enseignants stagiaires ». En effet, seuls 6,3 % des enseignants de la Seine-Saint-Denis demandant à quitter leur académie ont obtenu satisfaction. Le bilan précise enfin que l'âge apparaît discriminant dans l'affectation en éducation prioritaire : « La part des enseignants de moins de 30 ans [...] est supérieure [en Seine-Saint-Denis] de près de 10 points à celle de l'ensemble des enseignants : 28,2 % dans le premier degré, 22,2 % dans le second degré. »

Pour les participants, la cohérence tient aux personnes, aux rôles qu'elles jouent, ou pas, et à leur stabilité sur le poste. En effet, le partenariat se construit et se déconstruit sur le terrain au fur et à mesure des changements de personnes aux différents postes, notamment de direction d'établissement scolaire, que connaît la Seine-Saint-Denis.

Au-delà de ces indicateurs quantitatifs relatifs aux enseignants sur le territoire, plusieurs problématiques sont évoquées, mettant en jeu les enseignants, les intervenants éducatifs et les familles face aux difficultés éducatives et/ou scolaires.

## Le dialogue entre l'école et les familles

Le premier constat porte sur le dialogue entre l'école et les familles séquanodionysiennes, considéré comme difficile en raison de l'importance des difficultés que connaissent les familles. Sur le terrain, les acteurs scolaires peuvent apparaître dépassés par ces problématiques. Si les difficultés rencontrées par les enseignants et le malaise des acteurs scolaires peuvent être interprétés parfois comme un manque de bienveillance vis-à-vis des enfants et des familles, elles devraient inciter plus largement la communauté éducative à renforcer son soutien et son accompagnement auprès de ces acteurs scolaires.

Dans ce tableau, le rôle des associations paraît central. Celles qui interviennent dans le champ de la médiation scolaire<sup>12</sup> par exemple remplissent une fonction essentielle. Ayant une permanence au sein des collèges, elles interviennent à l'interface entre les acteurs scolaires (qui sont nombreux : direction, conseiller principal d'éducation, enseignants...), les acteurs du Pre et les familles. Elles organisent le dialogue entre les différents professionnels, entre eux et avec les familles.

Dans ce contexte, les Pre sont également essentiels : leurs équipes contribuent à la construction du projet et à la qualification des besoins éducatifs de territoire dans les projets éducatifs. Le rôle des intervenants des Pre est de poursuivre leur action au sein des instances (telles les Ree<sup>13</sup>) et auprès des acteurs scolaires qui ont besoin de connaître les situations des familles pour comprendre, apporter des réponses et rétablir le dialogue. L'enjeu de la cohérence et de la transversalité réside dans cet accompagnement et dans la complémentarité des approches scolaire, sociale et éducative pour aider l'enfant et sa famille à améliorer leur situation. Ce constat montre l'importance du maintien et du développement des programmes de réussite éducative sur le territoire de la Seine-Saint-Denis.

## Les moyens, insuffisants et inégaux

Les moyens de l'école demeurent insuffisants en Seine-Saint-Denis, et inégaux selon les territoires. Le territoire manque d'assistantes sociales, d'infirmières sco-

<sup>12</sup> Dire que la médiation est utile ne suffit pas, prouvons-le !, Profession Banlieue, coll. Les Textes, 2014.

<sup>13</sup> Réunions des équipes éducatives (Ree) au sein de l'école organisées autour d'une problématique d'une famille, auxquelles les directeurs invitent l'ensemble des acteurs gravitant autour de la famille.

lares, d'auxiliaires de vie scolaire... d'autant que la disparition des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) est programmée. Le Pre constitue donc une ressource pour les établissements scolaires. Le principe d'action doit être celui de la complémentarité des rôles entre l'Éducation nationale et le Pre, l'enjeu étant de comprendre les situations des familles et leur impact sur la réussite scolaire, en faveur de l'intérêt des enfants. L'importance du rôle joué par les Pre montre l'ampleur des besoins du territoire de la Seine-Saint-Denis. Les participants s'interrogent cependant sur cette externalisation des solutions – à travers le recours au Pre notamment –; mais ils constatent qu'il est aussi question, à nouveau, d'être bienveillant avec l'école, en profond manque de moyens et de valorisation.

En Seine-Saint-Denis, la question de la réussite éducative interroge ainsi le politique sur les moyens attribués, la pérennisation des Pre et les inégalités territoriales. Sont questionnées l'articulation des différentes interventions et la confiance que les acteurs ont – ou pas – dans la réussite des enfants du territoire. Les participants regrettent un fonctionnement en « *tuyaux d'orgue* » entre l'Éducation nationale, les villes, le Conseil départemental, qui proposent chacun leurs propres dispositifs. Il existe des « *univers parallèles de dispositifs* », ce qui risque de créer des doublons et de perpétuer une double vision entre ce qu'il se fait à l'intérieur de l'école et ce qui est proposé en dehors. C'est le cas par exemple avec les programmes personnalisés de réussite éducative<sup>14</sup> (Ppre) mis en place par l'Éducation nationale et les programmes de réussite éducative (Pre) mis en place par les villes. Dans la même logique de coexistence de dispositifs, l'articulation entre l'action du Pre et le dispositif d'accueil des collégiens temporairement exclus<sup>15</sup> (Acte) du Conseil départemental peut se poser sur certains territoires. Plusieurs villes prennent une place de plus en plus importante en matière de réussite éducative, pour répondre à l'ampleur des besoins et offrir un parcours de réussite éducative à tous les enfants. La communication et la rencontre entre les acteurs de l'Éducation nationale et les acteurs des collectivités sont une question majeure.

L'articulation entre réussite scolaire et réussite éducative se pose ainsi de manière spécifique sur le territoire. Les villes offrent de plus en plus de services éducatifs, en raison de l'importance des difficultés du territoire de la Seine-Saint-Denis, du manque de moyens de droit commun et de l'externalisation de la prise en charge des problématiques socioéducatives. Les associations jouent également un rôle d'interface déterminant avec les acteurs scolaires. D'une part, ces moyens et interventions doivent être maintenus et développés, au risque de voir une partie plus importante des élèves « décrocher » de l'univers scolaire. D'autre part, au-delà des dispositifs, il faut investir dans la valorisation d'une logique d'acteurs qui s'organise autour de principes communs et d'une réelle confiance mutuelle. Un principe de vigilance doit ainsi être adopté vis-à-vis de la situation de la Seine-Saint-Denis, qui connaît des difficultés sociales et des conditions d'exercice professionnel spécifiques.

<sup>14</sup> La loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 institue un programme personnalisé de réussite éducative (Ppre), plan coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins d'un élève lorsqu'il apparaît qu'il risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun. Le Ppre est proposé à l'école élémentaire et au collège. Il est élaboré par l'équipe pédagogique, discuté avec les parents et présenté à l'élève.

<sup>15</sup> Le dispositif Acte (accueil des collégiens temporairement exclus) est un projet initié par le conseil général de la Seine-Saint-Denis en 2008 qui fonctionne sur la quasi-totalité du département. Il a été mis en place au regard du taux important d'exclusions, qui peuvent concerner jusqu'à 10 % des collégiens dans certaines villes. Il accueille les élèves, de la sixième à la troisième, exclus pour une durée de deux à huit jours, et vise à leur permettre d'analyser ce qui a justifié leur exclusion, et à prévenir le décrochage qui pourrait en découler. Les collégiens sont pris en charge pour la durée de l'exclusion après signature d'un protocole d'accueil signé par la famille, l'élève et le collège. Dans ce cadre global, le dispositif se décline différemment dans chaque commune.

## LES ACTEURS DE L'ÉDUCATION DANS UN MONDE INCERTAIN

Les travaux du groupe montrent *in fine* les besoins de collectif, de sens, d'échanges et d'accompagnement. Ils montrent également la difficile articulation entre réussite scolaire et réussite éducative, qui suppose une convergence de regards, une reconnaissance des légitimités et un changement organisationnel qui évoluent lentement, dans un contexte où les moyens n'apparaissent pas à la hauteur des difficultés du territoire et des aspirations des professionnels. Pour ces derniers, l'objectif demeure d'accompagner l'enfant à se construire et à être en capacité de faire son chemin le mieux possible.

En guise de conclusion, un petit exercice de prospective réalisé avec les participants sur le devenir de la ville éducatrice à horizon 2040 donne le ton de cette incertitude et révèle les espoirs portés par les acteurs de l'éducation, avec *deux scénarios* :

- *Scénario 1. L'accroissement de l'incertitude.* Au désengagement de l'État que l'on connaît aujourd'hui s'ajoute celui de la ville. Tous deux se renforcent en 2040, contribuant à affaiblir le message commun sur l'éducation. La complexité institutionnelle conduit au désordre et à une incertitude sur la répartition des rôles entre les autorités compétentes en matière éducative, notamment dans le cadre du Grand Paris : quelle est la place de l'Éducation nationale ? Quelle est celle des collectivités ? Quels sont les liens existant entre les échelles d'agglomération ou régionale et l'échelle de proximité ? Du côté des populations, l'affaiblissement du rapport aux institutions se poursuit, accompagné d'un fort risque de repli sur soi. Les fractures sociales et territoriales s'accroissent. Les politiques d'aménagement du territoire offrent cependant de nouvelles opportunités de mobilité et l'accès à des ressources diversifiées, qui pourraient permettre d'infléchir la tendance et d'offrir les réponses éducatives adéquates.

- *Scénario 2. Le sursaut.* La logique de mutualisation pour cause de rigueur budgétaire va obliger tous les acteurs éducatifs à travailler ensemble de manière plus qualitative. Dans cette vision de l'avenir, les comités d'habitants constituent de réels espaces de parole et d'opinion, et la famille est considérée comme une ressource plus que comme une source de problèmes. Ce monde obligera des modes de concertation renouvelés entre acteurs. Il devra cependant éviter le risque d'oublier les bénéficiaires eux-mêmes.



### Conclusion

Les réflexions menées au sein du groupe de travail ont été révélatrices de la difficulté pour les acteurs éducatifs à dialoguer et à considérer leurs visions du monde, leurs compétences et leurs professionnalités comme complémentaires. S'ils s'accordent sur ce que l'éducation doit apporter aux enfants et sur le fait que l'ensemble des acteurs éducatifs y contribuent, les participants témoignent de l'existence de lignes de fractures qui affaiblissent leur capacité d'action et leur bien-être professionnel, sur un territoire où les difficultés d'intervention sont évidentes.

Deux principales lignes de fracture sont évoquées :

- *La distinction entre théorie et pratiques.* Nous vivons dans un monde très normé, où les lois et les dispositifs sont nombreux, producteurs d'un discours prescriptif que les professionnels ont pour tâche de traduire. D'une part, ces prescriptions ambitionnent, voire promettent, une réussite que les conditions locales permettent difficilement d'honorer. D'autre part, la traduction sur le terrain de ces prescriptions se heurte à la complexité du réel, notamment celle du système d'acteurs dans lequel ces dispositifs et ces intentions s'inscrivent. Les professionnels de terrain font également état d'un décalage entre le regard des acteurs institutionnels et le vécu des professionnels de terrain au quotidien. Ils mettent l'accent sur la nécessité d'organiser la logique d'acteurs, dans toute sa complexité, et de se donner les moyens de la coordination locale.

- *La dichotomie entre le social et l'éducation,* qui continue d'organiser les représentations différenciées des acteurs et de classer les professionnalités et les compétences. Cette représentation apparaît en décalage avec la réalité de l'imbrication entre le social et l'éducatif. L'école s'est en effet inscrite depuis plus de trente ans dans une mission sociale, dans la mesure où elle entend agir sur les causes sociales de l'échec scolaire. Les différentes réformes mises en place par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Ville ont renforcé cette ambition, à travers l'instauration de dispositifs internes à l'école, mais également externes, notamment le Pre. Les collectivités et le secteur associatif constituent à ce titre des acteurs incontournables dans l'accompagnement des enfants et des familles les plus en difficulté et dans la « remédiation » sociale et scolaire. Ils jouent un rôle déterminant d'interface et de passerelle entre l'école, les familles et les autres acteurs socioéducatifs. Tous ces acteurs – Éducation nationale, intervenants associatifs et municipaux, services sociaux... – agissent en matière éducative et sociale ; mais les fonctionnements institutionnels et les cadres des différents dispositifs continuent d'instituer des frontières qui affaiblissent la coordination appelée par tous. Les participants mettent l'accent sur la frustration que vivent les professionnels de l'éducation et l'exigence d'ajustements constants de leurs postures professionnelles.

Il en résulte une nécessité : travailler sur le collectif et le facteur humain, créer des espaces d'interconnaissance et inventer des scènes de travail communes. L'élaboration d'un projet de territoire doit, dans cette logique, créer cet espace de dialogue entre les acteurs de l'éducation, permettre de travailler sur la valorisation et l'articulation des compétences de chacun, organiser le sens de l'action sur le territoire et se donner le temps de la créativité territoriale. ●



ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES DISPONIBLES À PROFESSION BANLIEUE

*Publications de Profession Banlieue*

- 2014** • BERTHET Jean-Marc, DUTERCQ Yves, GOIRAND Stéphanie, KUS Stéphane, LAFORETS Véronique, MOREL Stéphanie, *Éducation et territoires*, Profession Banlieue, Collection : Les Actes des Rencontres.
- BORDES Christine, GILLOOTS Marie, NDOZANGUE Patricia, PASCOT Élisabeth, *La Lutte contre le décrochage scolaire*, Profession Banlieue, Collection : L'école et la ville, n°17.\*
- 2013** • LE CLÈRE François, *Dessine-moi un PRE. Dessine-moi un référent PRE. Artisanat du lien et de l'accompagnement dans un programme de réussite éducative*, Profession Banlieue, Collection : Groupe de travail.
- 2012** • LORCERIE Françoise, *L'École au défi de la diversité. De l'état des lieux aux pistes d'action*, Collection : L'École et la Ville, n°12.
- 2010** • MESSICA Fabienne, *Recherche-action sur les parcours de réussite éducative dans 7 villes de Seine-Saint-Denis*, ACT Consultants, Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, Profession Banlieue.\*
- 2009** • DUBREUIL Bertrand, MAGNE Josette, *Référents de parcours de réussite éducative : quelles pratiques professionnelles ?*, Profession Banlieue.\*
- 2008** • MOREL Stéphanie, *La Réussite éducative en Seine-Saint-Denis. Nouvelles pratiques professionnelles*, Profession Banlieue.
- 2007** • ALFÖLDI Francis, *Programme de réussite éducative : outil d'évaluation du parcours individualisé de l'enfant*, Profession Banlieue.\*
- ALFÖLDI Francis, BABLET Marc, BIARNÈS Jean, ESTERLE-HEDIBEL Maryse, GLOAGUEN Nicole, *La Réussite éducative en Seine-Saint-Denis*, Profession Banlieue, Collection : Les Actes des Rencontres.
  - DOUCET-DAHLGREN Anne-Marie, HURSTEL Françoise, LORCERIE Françoise, NEYRAND Gérard, RIBES Bruno, SIMOND Christine, *Familles et professionnels, quelle coopération ?*, Profession Banlieue, Collection : Les Cahiers.
- 2006** • GLASMAN Dominique, *La Réussite éducative*, Profession Banlieue, Collection : Les Après-midi, n°5.\*
- 2004** • ESTERLE-HEDIBEL Maryse, MARTINE Paul, OBERTI Marco, RHEIN Catherine, RINGARD Jean-Charles, ROCHEX Jean-Yves, *Des écoles, des familles, des stratégies...*, Profession Banlieue, Collection : Les Cahiers.

\* Publications librement téléchargeables sur le site de Profession Banlieue.

Autres publications

**2014** • BOUDESSEUL Gérard, CARO Patrice, GRELET Yvette, VIVENT Céline, *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage*, Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

- CHAUVENET Antoinette, GUILLAUD Yann, LE CLÈRE François, MAC-KIEWICZ Marie-Pierre, *École, famille, cité. Pour une coéducation démocratique*, Presses universitaires de Rennes, Collection : Le Sens social.

- FELOUZIS Georges, *Les Inégalités scolaires*, Puf, Collection : Que sais-je ?

- MOIGNARD Benjamin (Dir.), OUAFKI Myriam, RUBI Stéphanie, *Dispositif d'accompagnement des collégiens temporairement exclus*. Rapport d'évaluation, Université de Paris-Est – Créteil, Conseil général de la Seine-Saint-Denis.

- Le Réseau Grand Ouest des acteurs de la réussite éducative. *Pratiques professionnelles et expériences locales*, RésO Villes.

**2013** • ARMAND Claire (Coord.), BISSON-VAIVRE Claude (Coord.), LHERMET Philippe (Coord.), *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée*. Rapport, ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

- Avis du CNV. *Coopérer pour une égalité éducative territoriale*, Conseil national des villes.

- *Enquête annuelle de suivi du programme de réussite éducative 2013*. Rapport national, Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances.

- FÉLIX Régis, *Tous peuvent réussir ! Partir des élèves dont on n'attend rien*, Éditions Quart Monde.

**2012** • CELLIER Hervé, POURTIER Philippe, *Réussite éducative : une expérimentation sociale à Romans-sur-Isère*, L'Harmattan, Collection : Terrains sensibles.

- ENEL Françoise, MESSICA Fabienne, *Réalisation d'une enquête sur les politiques contribuant à la réussite scolaire et éducative des enfants et adolescents dans les quartiers défavorisés*, Acsé, Préfecture de la région Île-de-France, Inter Consultants Chercheurs, 2012.\*

- PERCQ Pascal, *Quelle école pour quelle société ? Réussir l'école avec les familles en précarité*, Éditions Chronique sociale.

- *Politiques de santé et programme de réussite éducative, des synergies à construire à l'échelle locale*, Élus, santé publique et territoires.

- *Projet éducatif départemental pour un département éducatif*, Conseil général de la Seine-Saint-Denis.

- *La Réussite éducative. Récits d'expérience en Essonne*, Centre de ressources Politique de la ville en Essonne.

**2011** • *Rapport d'enquête sur la place des familles dans les projets de réussite éducative*, Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, Atelier de recherche et d'évaluation en sciences sociales.

**2010** • CARLON Bruno, DESSIS Corinne, *Analyse des parcours de réussite éducative*, Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, Territori – Ressource et formation.

- Les Programmes de réussite éducative. Recherche action interrégionale Languedoc-Roussillon, Bretagne, Pays de la Loire, RésO Villes, Collection : Les Rendez-vous de RésO Villes.

- La Réussite éducative : des acquis pour demain. Les politiques publiques en question, Association nationale des acteurs de la réussite éducative.

**2008** • MESSICA Fabienne, RATHIER Francis, *Étude sur le déploiement des projets locaux de réussite éducative*, ACT Consultants, Bers.

- Référentiel de pilotage et d'évaluation du programme de réussite éducative élaboré avec les équipes PRE du Val-d'Oise, Copas, Pôle de ressources Ville et Développement social du Val-d'Oise.

**2007** • AUDUC Jean-Louis, *Les Relations parents-enseignants à l'école primaire*, Crdp-Académie de Créteil, Collection : Professeur aujourd'hui.

- BIER Bernard, MILLET Mathias, *La Réussite éducative, nouveau regard, nouveaux modes d'intervention ?*, Pôle de ressources Ville et Développement social du Val-d'Oise.

- GLASMAN Dominique (Préf.), *La Réussite éducative à l'épreuve du terrain*, Institut régional de la ville, Collection : Repères pour agir, n°1.

- Guide méthodologique. Mettre en œuvre un projet de réussite éducative, Délégation interministérielle à la ville, Collection : Repères.

**2006** • CLIQUE Hélène, *La Réussite éducative : un nouveau programme des politiques éducatives aux enjeux complexes*, Université de Bretagne Sud.

- GLASMAN Dominique (Dir.), JOLY-RISSOAN Odile, *Le Programme de réussite éducative : mise en place et perspectives*, Délégation interministérielle à la Ville, Université de Savoie.

- *Projet éducatif local global*, Mairie de Montreuil.

**2004** • DUBET François, *L'École des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Éditions du Seuil, Collection : La République des idées.

- GLASMAN Dominique (Dir.), ŒUVRARD Françoise (Dir.), *La Déscolarisation*, La Dispute.

- OTT Laurent, *Travailler avec les familles. Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative*, Éditions Érès, Collection : L'Éducation spécialisée au quotidien.

- *Politique de la ville et éducation : quels enjeux pour l'avenir ?*, Conseil national des villes,

- *Politiques éducatives territoriales*, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.

- *Pour un projet local d'éducation partagée*, Pôle de ressources départemental Ville et Développement social Val-d'Oise.

**2001** • ANDRIEU Pierre-Jean, CHARVET Dominique, LABADIE Francine, PADIS Marc-Olivier, THÉRY Michel, *Jeunesse, le devoir d'avenir*, La Documentation française.

- *Projet éducatif local et politique de la ville*, Délégation interministérielle à la Ville, Collection : Repères.

**1994** • CHARLOT Bernard, *L'École et le Territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Armand Colin.

Articles/Revue

- 2015** • « Habiter l'école. Lieu ouvert, lieu fermé ? », *Diversité*, n°179, mars.
- 2013** • « Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative », *Note d'analyse – CAS*, n°313, janvier.
- REY Olivier, « Décentralisation et politiques éducatives », Dossier d'actualité Veille et Analyse – IFÉ, n°83, avril.
  - « La réussite éducative. Enjeux et territoires », *Ville/École/Intégration-Diversité*, n°172, juin.
- 2010** • BIER Bernard, « Des villes éducatrices ou l'utopie du territoire apprenant », *Informations sociales*, n°161, p. 118-124, octobre.
- ICHOU Mathieu, « Rapprocher les familles populaires de l'école. Analyse sociologique d'un lieu commun », *Dossier d'étude – CNAF*, n°125, février.
  - LAFORETS Véronique (Coord.), BIER Bernard, GLASMAN Dominique, « La réussite éducative. Un dispositif questionné par l'expérience », *Cahiers de l'action – Injep*, n°27, février.
- 2009** • « Après la classe », *Ville/École/Intégration-Diversité*, n°156, mars.
- « Repères évaluatifs de la réussite éducative », *Les Échos... des ateliers permanents du CR DSU*, n°4, juin.
- 2008** • MADELIN Bénédicte, « Pour évaluer les parcours individualisés de réussite éducative. L'exemple de la Seine-Saint-Denis », in *Dix-huit cas pratiques d'évaluation en action sociale et médico-sociale*, Dunod, p. 175-188, août.
- « La notion de réussite », *Ville/École/Intégration-Diversité*, n°152, mars.
- 2007** • GLASMAN Dominique, « Il n'y a pas que la réussite scolaire ! », *Informations sociales*, n°141, p. 74-85, juillet.
- PÉRIER Pierre, THIN Daniel, « École et familles populaires », *XYZep – Bulletin du Centre Alain-Savary*, n°26, mars.
  - « Familles et quartiers sensibles », *Informations sociales – CNAF*, n°141, juillet.
  - « Politiques éducatives locales : un puzzle en construction », *Les Cahiers du DSU*, n°46, juin.
- 2006** • « Familles et professionnels », *Informations sociales – CNAF*, n°133, juillet.
- 1992** • CHAUVEAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Éliane, « Relations école/familles populaires et réussite au CP », *Revue française de pédagogie*, n°100, p. 5-18, septembre.

DVD

Le Programme de réussite éducative à Aubervilliers, Mairie d'Aubervilliers, 2011. ●