



**OBSERVATOIRE  
DES POLITIQUES  
LOCALES D'ÉDUCATION  
ET DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE**

---

## La Seine-Saint-Denis comme « département éducatif » : vers une sortie de la « logique de dispositif » ?

---

Contribution à l'évaluation  
du Projet éducatif de Seine-  
Saint-Denis. Rapport  
définitif

---

Daniel Frandji, Cintia Indarramendi,  
avec les contributions de Pierre Périer  
et Cécile Ponsot

Mai 2016



## Remerciements

Ce document est le rapport de l'étude commanditée à l'Observatoire PoLoc sur le Projet éducatif du département (PED) de la Seine-Saint-Denis.

Nous tenons à remercier, pour leur aide importante dans la conduite de ce travail, Madame Aurore Brachet, cheffe du Projet éducatif du département, ainsi que Madame Raphaële Buchsenschutz, cheffe du service du Projet éducatif de la jeunesse.

Merci surtout à toutes les personnes qui ont accepté de partager leur réflexion avec nous, que ce soit en temps d'entretiens individuels, lors des groupes de travail, ou dans des moments d'échanges plus informels : « pilotes » du PED, responsables des services départementaux de l'Éducation nationale, principaux et acteurs des établissements sites d'enquête, partenaires associatifs.

### Les auteurs :

**Daniel Frandji** est maître de conférences en sociologie à l'ENS de Lyon, Institut Français de l'Éducation et membre de l'UMR triangle. Il est responsable de l'observatoire PoLoc (<http://observatoire-reussite-educative.fr>)

**Cintia Indarramendi** est chercheuse post-doctorante à l'université Paris 8 Seine-Saint Denis, membre du laboratoire Escol-Circeft

**Pierre Périer** est professeur en sciences de l'éducation à l'université Rennes 2

**Cécile Ponsot** est déléguée nationale de Francas en charge du développement de la région Ile-de-France



## Table des matières

<b>INTRODUCTION</b>	<b>3</b>
<b>ENJEUX GLOBAUX DU PED ET DE L'ÉTUDE</b>	<b>3</b>
<b>CONTRIBUTION À L'ÉVALUATION, THÉMATIQUES ET MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL</b>	<b>8</b>
LE PREMIER VOLET SUR LES PARTICIPATIONS	9
LE SECOND VOLET AUTOUR DES DISPARITÉS TERRITORIALES ET DE LA VISION GLOBALE DU PROJET	10
CORPUS ET MÉTHODOLOGIE DU SECOND VOLET	11
REMARQUES SUR L'ANALYSE ET DÉONTOLOGIE	13
<b>CHAP. 1. LE PED1 EN PARADOXE : SON AMBITION ET SES DIFFICULTÉS (LA LOGIQUE DES DISPOSITIFS)</b>	<b>17</b>
<b>UN PARADOXE OU DES CRITIQUES POUR MAINTENIR L'AMBITION</b>	<b>18</b>
FRAGMENTATION / COHÉRENCE / LISIBILITÉ	21
L'EFFET CATALOGUE, LA LISIBILITÉ OU LA LOGIQUE DES DISPOSITIFS ?	23
<b>DE L'ORGANISATION, DES FINALITÉS, DU PÉDAGOGIQUE ET DES ENJEUX DE JUSTICE</b>	<b>26</b>
LE PROJET CONTRE LE DISPOSITIF ?	27
DE LA DIFFICULTÉ D'INTÉGRER LES QUESTIONS SUR LES FINALITÉS ET LES CONTENUS DE L'ACTION	30
ACTION UNIVERSELLE / ACTION CIBLÉE, ET ARGUMENTS DE JUSTICE : PREMIERS ÉLÉMENTS SUR LE PROBLÈME DE LA « DISPARITÉ »	35
<b>CHAP. 2. DU CÔTÉ DES ÉTABLISSEMENTS</b>	<b>41</b>
<b>L'ENQUÊTE DANS LES COLLÈGES</b>	<b>41</b>
<b>LA COMPLEXITÉ DU PED ET SA FAIBLE VISIBILITÉ</b>	<b>42</b>
<b>PAR-DELÀ LA DUALITÉ</b>	<b>44</b>
<b>LES « ATTENTES »</b>	<b>49</b>
DES OBJECTIFS SCOLAIRES PEU PRÉSENTS. CONTRIBUER À LA RÉUSSITE SCOLAIRE EN CONTOURNANT LA LECTURE	52
ENTRE OUVERTURE CULTURELLE, CHANGEMENT DE PRATIQUES ET MISÉRABILISME	54
TROP D'OFFRE ? SENTIMENT DE GASPILLAGE ET BESOIN DE SUIVI	56
<b>LE PARADOXE D'UNE AIDE DU DÉPARTEMENT QUI RENFORCE DES PROCESSUS DIFFÉRENCIATEURS</b>	<b>58</b>
LOGIQUES DE DIFFÉRENCIATION EXTERNE	58
LOGIQUES DE DIFFÉRENCIATION INTERNE	59
<b>CHAP. 3. LA PARTICIPATION DES ADOLESCENTS ET DES PARENTS</b>	<b>61</b>
<b>LA PLACE DES ADOLESCENTS DANS LES ACTIONS ÉDUCATIVES</b>	<b>62</b>
LA PARTICIPATION DES ADOLESCENTS :	63
LA PRODUCTION DE L'ATELIER :	64
COMMENT ON PEUT TRANSFORMER L'ESSAI ?	69
DES DÉBATS À POURSUIVRE	71

<b>LES PARENTS, L'ÉCOLE, LE PROJET ÉDUCATIF EN SEINE SAINT DENIS</b>	<b>72</b>
EFFETS DE LIEU	72
QUESTIONS POSÉES À LA COÉDUCATION, COOPÉRATION, PARTICIPATION	73
DES PARENTS À DISTANCE ?	75
PERCEPTION ET ÉVALUATION DES PROJETS ET ACTIONS	76
UN ENJEU DE RECONNAISSANCE	77
DES PRINCIPES POUR GUIDER L'ACTION	80
<b><u>CONCLUSION : LE PED ET LES CONDITIONS DU CHANGEMENT</u></b>	<b>83</b>
<b>TROIS PREMIERS CONSTATS</b>	<b>84</b>
<b>UN SECOND PARADOXE : L'ESPACE, LE TEMPS ET LES PROBLÉMATISATIONS (OÙ SE JOUENT LES POSSIBILITÉS DU CHANGEMENT)</b>	<b>87</b>
CONCERNANT L'ESPACE	87
LA TEMPORALITÉ	89
LA NÉCESSITÉ D'UN TRAVAIL COLLECTIF DE « RE-PROBLÉMATISATION »	91

## Introduction

Le Conseil départemental de Seine-Saint-Denis a voté le 15 novembre 2012 son Projet Éducatif Départemental (nommé ici PED1), qui vise à « *impliquer l'ensemble des acteurs éducatifs dans une démarche collaborative, pour répondre au mieux aux besoins des adolescents et des collégiens sur le département en matière éducative* ». Le Projet s'adresse aux adolescents de 11 à 16 ans « *en appréhendant l'ensemble de leurs temps de vie, scolaire et non scolaire* ». L'objectif est « *de contribuer à leur réussite scolaire et personnelle et de favoriser leur accès au plein exercice de la citoyenneté* ».

Ce PED ne s'est pas voulu « *un nouveau dispositif* » de plus, mais « *une politique mettant en cohérence, en synergie, en complémentarité, des actions éducatives relevant de chaque partenaire : établissements, Éducation nationale, associations, parents, Département..* ». Il devrait se concevoir comme « *un processus dynamique cherchant l'adhésion et la participation du public ciblé et des partenaires acteurs* ». Fondé sur « *les principes de co-éducation, de démarche partenariale et d'équité territoriale* », le Projet a d'ailleurs « *souhaité faire de l'adolescent l'acteur central des dispositifs éducatifs, en lien avec l'ensemble des acteurs au premier rang desquels se situent les parents* »<sup>1</sup>.

Arrivé à échéance à la fin de sa 1<sup>ère</sup> phase de mise en œuvre fin 2015, le Conseil départemental (CD) a souhaité engager **une procédure « d'évaluation »**. Celle-ci doit accompagner la construction d'un second projet (PED2) qui pourra démarrer en 2016. Par ce document, nous livrons les résultats définitifs de l'étude que l'Observatoire PoLoc s'est engagé à réaliser pour contribuer à cette évaluation.

## Enjeux globaux du PED et de l'étude

Cette évaluation est conduite dans la perspective d'une amélioration continue de la démarche. Elle doit renforcer la possibilité de voir le second projet dépasser les limites et les problèmes posés par le premier, qui, malgré **ses apports, son ambition et son originalité** à l'échelle nationale, **suscite de nombreux questionnements et s'accompagne même de quelques expressions de mécontentement**

---

<sup>1</sup> Toutes ces citations sont extraites du texte de la présentation du PED effectuée par le Département insérée dans la convention signée entre le CD et l'IFE pour l'élaboration de l'étude ici réalisée.

(celles-ci, comme nous le verrons, se forment aussi bien à l'intérieur du CD que du côté des partenaires).

Le projet est **original**, car avec le PED1, la Seine-Saint-Denis a souhaité enrichir sa politique **au-delà des compétences obligatoires** en matière d'éducation dévolues aux départements. D'autres départements ont aussi effectué ce choix, mais cette démarche reste **volontaire**, et surtout, récente. Il est **ambitieux**, au vu non seulement **des moyens** qui lui sont attribués, mais aussi de l'investissement des acteurs qui sont engagés dans cette initiative et de la volonté de dépasser les problèmes et les limites rencontrés dans sa réalisation, en exposant ces derniers plutôt qu'en les esquivant, et en multipliant les coopérations avec des équipes de recherche qui puissent apporter un « regard extérieur », comme nous avons tenté de le faire.

Bon nombre des difficultés du PED1 doivent d'abord être comprises en lien avec ces caractéristiques, ces ambitions et cette originalité. Si la question décisive est de savoir ce que peut faire, ou pas, et comment, un Département, sur le plan éducatif, en plus de ses compétences obligatoires : **beaucoup reste encore à inventer en la matière**. Le projet n'a de toute façon pour l'instant **que trois ans d'existence**, même s'il s'appuie lui-même sur de nombreux « outils » et « dispositifs » mis en place antérieurement. En fait, nous pensons que l'un des enjeux, l'un des points où se jouent **les pistes possibles d'amélioration, concerne justement la dynamique propre du projet en rapport à celle des actions, outils et dispositifs antérieurs, que celui-ci entend pouvoir coordonner et « intégrer »**.

Mais le passage du PED1 au PED2 doit aussi être pensé relativement à **deux dynamiques contextuelles** et un **problème** que l'on peut dire **générique**, en tout cas **central**.

Sur le premier plan, il faut de fait rappeler que ce passage s'effectue dans le contexte **de plusieurs évolutions réglementaires et législatives nationales qui concernent les politiques éducatives** : loi de refondation de l'école de la République (avec, entre autres, priorité sur la réduction des inégalités sociales en matière d'éducation, mise en œuvre du nouveau socle de compétences, de connaissances et de culture, et généralisation des PEDT) ; réforme du collège ; réforme de la politique de la Ville avec une nouvelle sectorisation de l'éducation prioritaire ; réforme territoriale et de l'État. Et le PED2 de Seine-Saint-Denis, s'il doit intégrer ce contexte national, se doit aussi de composer avec les non moins importantes évolutions locales : signature d'un Projet Éducatif Territorial (PET) en octobre 2013 entre le Conseil départemental et le Rectorat, livraison de douze nouveaux collèges à la rentrée 2014, lancement du Plan Ambition collège 2020 voté en novembre 2014, Projet social départemental.

Sur le second plan, il s'agit surtout de mener la réflexion sur les apports possibles de ce Projet en termes **de justice sociale et de démocratie** par le renforcement de l'accès aux savoirs et à la culture pour tous. On pourrait d'ailleurs estimer que là est l'enjeu central : non seulement se demander ce que



peut faire un Département, et en l'occurrence, la Seine-Saint-Denis, sur le plan éducatif, mais ce qu'il peut faire **pour favoriser l'égalité en ce domaine**, et donc comment celui-ci peut-il contribuer à « déjouer » les processus sociaux et scolaires qui contribuent à générer ces inégalités. C'est d'ailleurs ce qui justifie et confère son sens au Projet comme les documents qui présentent l'ambition du CD sur le plan éducatif semblent l'indiquer, en faisant référence à la situation socio-économique préoccupante du Département :

« La mobilisation que porte le Projet éducatif est indispensable, car la Seine-Saint-Denis, malgré toutes les richesses qu'elle recèle, reste fortement marquée par une situation socio-économique préoccupante. »<sup>2</sup>.

C'est autant ce qui a justifié le Plan exceptionnel d'investissement pour les collèges voté en 2010, prolongé par le Plan ambition collège 2020, que le lancement du PED1 :

« Favoriser la réussite, c'est d'abord assumer pleinement les responsabilités du Département et engager un plan de rattrapage sur la qualité du bâti scolaire en offrant aux équipes éducatives un environnement attractif et agréable. (...) Mais intervenir sur le bâti n'est pas suffisant, il faut agir sur l'humain particulièrement sur un territoire où l'École constitue le lieu privilégié de l'accès au savoir et à la culture. C'est pourquoi le Département a choisi d'aller au-delà de ses compétences et de se doter d'un Projet éducatif, pendant du Plan exceptionnel d'investissement pour les collèges (...) Avec ce Projet, le Département souhaite contribuer à la réussite de tous les enfants et les jeunes du territoire et leur permettre de devenir des individus épanouis, autonomes dans leur pensée, leur vie personnelle et professionnelle, libérés des déterminismes sociaux, économiques et culturels. Il entend leur témoigner, par son accompagnement et ses actions, sa confiance en leurs capacités, leurs potentialités et leur créativité. » (*Idem.*)

Mais c'est aussi **le principal défi** à l'aune duquel les pistes d'amélioration du PED se doivent sans doute en priorité d'être recherchées. Notons qu'on rejoint ici les objectifs de loi de refondation de l'école de la République qui a dès le départ engagé une dynamique remplaçant la « lutte contre les inégalités », puis progressivement, « pour la citoyenneté », au centre de son action<sup>3</sup>. Pour plusieurs raisons centrales : du point de vue de la citoyenneté, dans les circonstances tragiques qui ont ensanglanté l'année 2015. Et du point de vue de l'égalité, face à ce que tous les indicateurs nationaux et internationaux nous ont montré depuis un moment, et qu'il ne s'agirait justement pas de dissocier dudit enjeu citoyen :

« Notre pays ne donne pas les mêmes chances de réussite à tous ses élèves. Les inégalités sociales se transforment et s'aggravent en inégalités scolaires : depuis 2002, le poids de l'origine sociale sur les performances des élèves de 15 ans a augmenté de 33 %. L'enquête Pisa, publiée en décembre 2013, a évalué le niveau scolaire des élèves âgés de 15 ans dans les 34 pays de l'OCDE. Les résultats montrent que la France est le pays européen le plus affecté par le déterminisme social, qui ne se traduit pas seulement par une perte de chance pour certains élèves, mais par une dégradation du niveau de tous les élèves, y compris les meilleurs. »<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> *Projet éducatif départemental. Pour un département éducatif.* Disponible en ligne : <https://www.seine-saint-denis.fr/Projet-educatif-departemental.html>

<sup>3</sup> <http://www.gouvernement.fr/action/la-lutte-contre-les-inegalites-scolaires>

<sup>4</sup> <http://www.gouvernement.fr/ecole-les-7-mesures-que-vous-devez-connaître-pour-l-egalite-et-la-citoyennete>

Ces constats s'imposent particulièrement à la Seine-Saint-Denis, en rapport à la « situation socio-économique préoccupante » du Département, et à la conjonction de divers indicateurs qui, en effet, attestent cette dernière<sup>5</sup>. Pour autant, on sait qu'en ce domaine l'action se doit d'être autant globale, sociale et structurelle que pédagogique et que nombreuses sont les chausse-trappes et impasses à devoir éviter. Elle ne peut se suffire de mesures « correctrices », « spécifiques », ciblées et réalisées à la marge. Comme l'a récemment formulé Jean-Paul Delahaye, « *l'accent sur la grande pauvreté et les inégalités sociales ne doit pas conduire à en faire le "cadre explicatif" unique de l'échec scolaire des élèves les plus démunis et à exonérer ainsi l'école de ses propres responsabilités* »<sup>6</sup>. Et, s'il convient de reconnaître que « refonder l'école », c'est « corriger les inégalités » donc « faire réussir les plus pauvres » (Delahaye, op. cit., p. 13), il convient aussi d'être particulièrement attentif au fait que « *toutes les organisations pédagogiques ne se valent pas (...). Ces faits ne sont plus de l'ordre de l'opinion, ils sont établis par la recherche en éducation* » (ibid., p.68).

En fait, ce sont deux choses intimement liées qui sont établies par la recherche en sciences sociales sur les inégalités d'éducation et dont il est nécessaire de tenir compte dans le cadre de l'analyse du PED. La première renvoie au fait **que tout en ce domaine ne se joue pas dans le seul « contexte » social, économique et culturel familial et social qui agirait en lui-même de manière isolée**, indépendamment ou en dehors des pratiques institutionnelles et professionnelles qui contribuent à construire un espace scolaire socialement sélectif. Les inégalités scolaires sont des phénomènes relationnels complexes. Les différents « biais sociaux » qui contribuent à les générer, loin de ne s'opérer **que dans le seul monde familial**, sont « *inscrits dans la structure même des processus de transmission et d'acquisition du système éducatif et de leurs hypothèses* »<sup>7</sup>. Il n'est pas ici possible de résumer l'ensemble des travaux qui nous montrent où et comment s'opèrent ces « biais ». Mais on sait bien comment ceux-ci mettent *a minima* en jeu les phénomènes d'absence de mixité sociale et les logiques de ghettoïsation telles qu'elles sont aujourd'hui de plus en plus objet de préoccupation en France (ceux-ci renvoyant autant aux polarisations urbaines, aux pratiques d'évitement des familles

<sup>5</sup> La situation préoccupante du département apparaît par exemple dans *Géographie de l'école 2014*, n° 11, publication MENSUR. Par exemple, la Seine-Saint-Denis se retrouve ici dans la classe 6 de la typologie portant sur « l'environnement familial et social de l'enfant ». Cette classe est composée de 8 départements. Elle se distingue « par un taux de pauvreté très élevé des 0-17 ans (...) : de 26% à 34%, ce qui constitue le maximum en France métropolitaine (Seine-Saint-Denis). Le chômage y frappe plus durement les parents qu'ailleurs : entre 4,5 % et 6,7 % des enfants de 0 à 17 ans ont un parent de référence au chômage de longue durée. (...) le niveau de diplôme des parents est plutôt faible. » Et elle « se distingue par des parts élevées d'enfants vivant en famille monoparentale, comprises entre 19 % et 26 % ». Cette étude précise en même temps que la Seine-Saint-Denis « aurait pu constituer une classe à elle-seule ». En effet, « elle présente les difficultés propres à cette classe, en accentué, sauf pour les familles monoparentales. À ces difficultés sociales, elle ajoute une part élevée d'enfants d'origine sociale défavorisée (41%) et aussi, une part exceptionnellement élevée d'enfants vivant dans un logement surpeuplé, la plus forte de métropole (40 %). Ce département est le seul qui, en métropole, concentre tous les types de difficultés sociales qui ont été pris en compte pour cette étude. » (CF. Olivier Monsot, Dossier 1, p. 94-95). La Seine-Saint-Denis se retrouve aussi en partie mentionnée dans la classe 1 de la « typologie des risques sociaux contextualisés », comprenant des « territoires » (en fait cantons) en « cumul de fragilités économique, familiale et culturelle en milieu urbain » et qui présente de ce point de vue « sans doute le plus grand risque d'échec scolaire, avec 35% de jeunes de 15-24 ans sortis sans diplôme parmi ceux qui ne sont plus scolarisés » (CF. Gérard Boudesseul et Al. Dossier 2 : *une analyse territoriale de l'échec scolaire*, p. 98)

<sup>6</sup> Jean-Paul Delahaye. *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport à Madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, IGEN, 2015.

<sup>7</sup> Basil Bernstein. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Presses Universitaires de Laval, 2007.

qu'aux solutions recherchées par les établissements pour y faire face)<sup>8</sup>, les horizons d'attentes et analyses de la situation investies par les acteurs éducatifs et les pratiques scolaires et pédagogiques qui se composent sur ces bases et qui de fait peuvent être plus ou moins « socialement » différenciatrices et « privilégiées » (Bernstein, 2007, Op. cité).

De ce point de vue, ce que les travaux mettent aussi en avant, ce sont non seulement les limites, mais aussi **les risques d'impasses et dérives** induites par les différentes conceptions que l'on peut dire « externalistes » des inégalités et difficultés scolaires<sup>9</sup>, que celles-ci s'argumentent en termes classiquement essentialistes (expliquant l'échec scolaire par référence à des capacités ou spécificités cognitives individuelles naturelles<sup>10</sup>), ou dans la logique d'approches déficitaristes et misérabilistes (ces approches qui ont pu être regroupées dans la visée des rhétoriques d'un « handicap socio-culturel » et qui se sont retrouvées au fondement des premières politiques dites de compensation<sup>11</sup>). Malgré l'analyse déjà approfondie de ces questions, des travaux récents montrent comment ces conceptions « externalistes » se reconfigurent en permanence tout en continuant de fait à orienter, à limiter et à clôturer les politiques et pratiques qui prétendent lutter contre l'échec scolaire. Nous avons nous mêmes pu mettre en évidence la prégnance de ces dernières au cœur de certaines de ces politiques en France comme ailleurs<sup>12</sup>, jusqu'à celui des tout nouveaux Projets éducatifs de territoire (PEDT) dont elles contribuent à fragiliser les ambitions<sup>13</sup>.

**Qu'en est-il du côté du PED de Seine-Saint-Denis ? Sur quoi celui-ci peut-il agir et comment ? Quels sont les modèles et les logiques sur lesquels se fondent ses actions ? Et en quoi ceux-ci permettent-ils de dépasser les clôtures repérées en ce domaine ?** C'est bien là, nous semble-t-il, ce qu'il paraît heuristique de saisir dans la visée d'une évaluation. Et c'est en tout cas **l'horizon du questionnement que nous voudrions contribuer à développer, en rapport aux préoccupations du Département**. Bien sûr, ce questionnement engage ce que l'on peut appeler une posture de distanciation critique. Cette posture pour nous ne peut pas être celle d'une dénonciation, d'une analyse du PED vu du point de vue de « Sirius ». Elle vise, tout au contraire à accompagner l'analyse, – déjà critique, et souvent bien informée par les problématiques mises en avant par la recherche – des acteurs

---

<sup>8</sup> CF. notamment les récents travaux du CNESEO : [http://www.cnesco.fr/fr/cce\\_mixites/](http://www.cnesco.fr/fr/cce_mixites/)

<sup>9</sup> Pour reprendre le terme certes insuffisant mais toujours aussi commode de Jean-Manuel de Queiroz, *L'école et ses sociologies*, PUF, 1995.

<sup>10</sup> Et que l'on voit notamment aujourd'hui se reformuler dans de nouvelles catégorisations médicalisantes de l'échec scolaire : CF. Sandrine Garcia, *A l'école des dyslexiques. Combattre ou naturaliser l'échec scolaire*, Ed. la Découverte, 2013 ; et Stanislas Morel. *La médicalisation de l'échec scolaire*. La Dispute, 2014.

<sup>11</sup> D. Frandji, « *Compensation (politiques de.)* », in A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF. 2008, P. 72-75

<sup>12</sup> Cintia Indaramendi (à paraître) « L'évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Argentine. Enjeux et stratégies d'une régulation basée sur des données insuffisantes » Revue Éducation comparée (Nouvelle Série), Association francophone d'Éducation comparée ; D. Frandji & J.-Y. Rochex, (Eds), « Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires, d'un pays à l'autre », Dossier de la *Revue Française de Pédagogie*, n°178, 2012 ; D. Frandji & J.-Y. Rochex, « De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux besoins spécifiques », in *Éducation et Formation*, DEPP, n° 80, DEPP pp. 95-108 ;

<sup>13</sup> D. Frandji (dir.), M. Douchy, Y. Fournel, R. Morel, S. Rancon, *Le projet éducatif de territoire (PEDT) : ses chiffres, ses mots, son rapport au monde social en l'étape de sa généralisation*, Rapport remis au ministère de l'Éducation nationale et au CGET, Décembre 2015, ENS de Lyon, 138 pages.

engagés dans la fabrique des PED, pour accroître les possibilités d'ouverture du champ des possibles de l'action et de la réflexion. Il reste que les contraintes de la recherche ne sont pas celles de l'action, et que l'opérationnalisation des analyses demande du temps, de multiples échanges et procédures de traductions qui puissent permettre, **non pas forcément de rechercher un consensus**, mais plutôt, d'après-nous, **d'explicitier et de débanaliser les attentes**, les analyses, autant que les désaccords pouvant s'exposer entre acteurs, comme entre acteurs et chercheurs.

## Contribution à l'évaluation, thématiques et méthodologie de travail

Les débats du comité de pilotage en juillet 2014 qui ont réunis élus et services du Département, des représentants de la direction des services départements de l'Éducation nationale et du rectorat, ainsi que des représentants des villes, ont permis de mettre en évidence des questionnements nécessaires dans la perspective de l'actualisation du PED. Ils ont mis en avant :

- Des questionnements relatifs au rapport aux territoires du projet départemental et le constat d'écart (voire « d'iniquités », ou « d'inégalités », comme cela a été parfois formulé par nos commanditaires, mais nous dirons de notre côté, pour l'instant, de « **disparités** ») entre les territoires et les collèges dans la mobilisation des actions proposées.
- Des interrogations, avec constat de faiblesses et recherches d'améliorations sur la présence et le rôle des parents dans les actions partenariales menées.
- Des interrogations, avec constat de faiblesses et recherches d'améliorations sur la place et l'initiative des jeunes dans les actions partenariales menées.

Ces trois thématiques de travail ont d'ailleurs été adressées à l'Observatoire PoLoc : notre contribution à l'évaluation globale du PED1 se doit d'apporter des éléments d'analyse permettant de faire significativement avancer la réflexion sur ces trois points, avec des modalités adaptées à la temporalité contrainte du CD, et aux moyens disponibles pour conduire ce travail. L'étude, débutée concrètement en octobre 2015, doit de fait se terminer officiellement en juin 2016, avec cependant l'étape importante prioritaire (étape 1) d'un rapport intermédiaire à devoir remettre fin janvier 2016, relativement à la temporalité du processus d'évaluation et de construction institutionnelle et politique du PED2 au sein du CD.

Tout en insistant sur la **vision globale et relationnelle** que la visée de résolution des problèmes condensés par ces trois thématiques de travail **implique nécessairement** de devoir engager, nous avons proposé d'appréhender celles-ci sous des modalités différentes. Notre projet présenté dans la convention signée avec le CD a été construit dans la concertation. Il a été élaboré sur la base d'un processus soutenu d'échange itératif, permettant de tenir ensemble, pour les faire avancer, les

interrogations de notre principale interlocutrice au sein du CD, les acquis de problématisation relevant de la recherche en sciences sociales et sciences de l'éducation sur ces enjeux, les procédures et des méthodologies d'étude que nous privilégions et maîtrisons en lien avec ces dernières, ainsi que des questions de faisabilité. Sur ces bases, nous avons programmé **deux volets de travail**, composés de **plusieurs opérations** coordonnées entre elles.

**Le premier volet**, qui devait se réaliser dans la première période de travail (avant la remise du rapport intermédiaire fin janvier 2016) porte sur les deux problématiques de **participation** (des jeunes et des familles). Il se compose de deux opérations prenant la forme d'interventions collaboratives ponctuelles.

**Le second volet**, plus étendu, a été élaboré en rapport à la problématique de la « **disparité** » et de la visée globale de compréhension et de repérage des difficultés et potentialités d'amélioration du PED. Il a pris la forme d'un travail d'étude empirique, poursuivi et amélioré dans la seconde étape du travail, en vue de la remise de ce rapport final, prévue pour juin 2016.

### **Le premier volet sur les participations**

De fait, pour contribuer à la problématique de ces participations, nous avons prévu :

- **Opération 1.** Du côté des parents : la mobilisation du sociologue Pierre Périer, professeur à l'université de Rennes 2, membre du conseil scientifique de PoLoc, qui conduit depuis longtemps des travaux reconnus sur ces questions<sup>14</sup>. Pierre Périer a proposé un approfondissement du diagnostic sociologique de la participation des parents au Projet éducatif sur la base de quelques entretiens avec des acteurs du Département. Ces éléments de diagnostic devaient conduire à l'organisation d'une journée complète de travail, impliquant un groupe mixte d'acteurs, comprenant un temps d'exposé de l'intervenant, des échanges collectifs, et un temps de travail en groupe visant à favoriser la retraduction de ces analyses en propositions d'actions ou de principes d'action. Cette journée s'est réalisée le 22 janvier 2016.
- **Opération 2.** Un plan d'action similaire, avec variante, a été mis en place pour la seconde problématique relative à la participation des jeunes. Ici nous avons fait appel à Cécile Ponsot, déléguée nationale des Francas en charge du développement de la région Ile-de-France. Les Francas, partenaires de l'observatoire PoLoc, ont de fait développé une expertise reconnue sur la question de la participation des enfants, notamment dans les projets éducatifs locaux (PEL).

---

<sup>14</sup> Il est notamment l'auteur de « *Ecole et familles populaires, Sociologie d'un différent* ». Rennes , PUR. 2005, et de nombreux articles sur le même thème (par exemple : « De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école », *Éducation et didactique*, vol. 6, n° 7, p. 85-95, 2012), ainsi, par exemple, que d'une étude récente sur la participation des familles dans le programme de réussite éducative dans la ville de Rennes.

Cécile Ponsot a proposé deux demi-journées de travail avec un groupe mixte d'acteurs. Celles-ci se sont déroulées les 21 et 28 janvier 2016.

Le rapport ici présenté intègre les comptes rendus de ces séances de travail, c'est-à-dire les éléments de problématique et les pistes d'action en réponse qui ont pu, sur ces bases, émerger.

## **Le second volet autour des disparités territoriales et de la vision globale du projet**

Le travail plus approfondi engagé au titre de cette étude entend contribuer à la résolution du problème dit des « disparités », mais qu'il s'agit alors de réinsérer dans un questionnement plus global, pour mieux le résoudre. Ce que nous proposons de désigner comme problème de disparité a été en partie diagnostiqué par le Département sur la base des cartographies établies par ses services, qui semblent montrer des **répartitions différentes** des actions et projets éducatifs réalisés avec le Département (c'est-à-dire soutenues ou impulsées par lui, au titre du PED), dans les territoires de la Seine-Saint-Denis, et notamment entre les collèges. Ces répartitions différentes concernent le « **volume** » des actions mises en œuvre, mais aussi, nous pensons nécessaire d'y insister, le type, la forme et le domaine d'action. D'une part, tous les établissements ne « bénéficient » pas au même titre du PED, ils sont inégalement « **utilisateurs** » des moyens, actions, projets et dispositifs. Mais, par ailleurs, tous les établissements **ne semblent pas « utilisateurs » des mêmes actions et projets**. De ce fait, ces derniers contribuent à « **colorer** » les établissements (pour reprendre une expression utilisée par l'un des acteurs du CD, et qui de fait, renvoie au jeu de couleur utilisé pour différencier les thématiques d'actions et de dispositifs dans les cartographies). Notons toutefois que ces cartographies suggèrent plus qu'elles ne permettent de réellement objectiver ces phénomènes **qui gagnent d'après nous en effet à être bien mieux diagnostiqués et appréhendés, à la mesure même des importants enjeux éducatifs et sociaux ici concernés** (sur lesquels nous reviendrons). C'est d'ailleurs là le premier point sur lequel nous avons insisté lors des phases de concertation de l'étude : la cartographie ici mise en œuvre nous paraît être un instrument précieux de travail, susceptible de contribuer efficacement et de manière originale au pilotage du PED et à son évaluation continue. Cependant, il conviendrait de **l'améliorer sur différents points** (notre étude se donnant justement comme **objectif de mieux cerner ces pistes d'amélioration**). Mais, surtout, il ne faudrait pas que l'arbre de cette « disparité » cache la forêt du fonctionnement global du PED, de ses missions et de ses priorités, **de son rapport aux processus sociaux et éducatifs générateurs d'inégalités et de différenciations éducatives et scolaires**. En fait, la réflexion engagée en concertation sur ce point a très vite permis de relier ces problèmes de « disparité » à ceux du fonctionnement, des finalités et du modèle global d'action du PED. Car la « disparité, que ce soit pour mieux l'objectiver (la diagnostiquer), et encore plus pour comprendre ce qui la produit, implique de mener la réflexion sur de nombreux et parfois complexes phénomènes. Nous pensons que cela impliquerait déjà :

- de mieux saisir et spécifier l'offre éducative du département : on ne peut pas travailler sur les « colorations » (approfondir son diagnostic et son analyse) sans se donner des principes d'agrégation et de thématisation des actions diverses mises en œuvre, qu'il faudrait alors pouvoir regrouper en **fonction des problèmes qu'ils visent à résoudre** (ou qu'ils entendent résoudre), ou des **orientations éducatives** qu'ils portent (tâche en soi complexe face à ce qui apparaît comme une profusion d'actions et de différents principes juxtaposés de catégorisation, comme nous le verrons)
- de reconstruire ce que l'on pourrait appeler la « **chaîne de programmation et de production des actions ou projets** », et de mieux identifier les différentes **formes de relations** entre le Département et les établissements qui composent cette chaîne de production, et ainsi de saisir aussi bien les « attentes » et « besoins » des établissements, que les formes de travail portées par les acteurs du CD (sans oublier de prendre en compte l'impact des autres acteurs ou institutions qui peuvent eux aussi intervenir, de différentes manières, dans cette chaîne : associations, territoires communaux, DSDEN, etc., ainsi que les différenciations d'attentes à l'intérieur même de ces groupes d'acteurs)
- de mieux saisir *in fine*, les objectifs et finalités du PED, ses « priorités » et ses modalités globales d'action, les problèmes qu'il entend résoudre ainsi que les différentes contraintes qui pèsent et orientent l'action menée en ce domaine.

### Corpus et méthodologie du second volet

Sur ces bases, nous avons engagé, deux autres opérations d'étude : A) un recueil « d'entretiens guidés » auprès d'un certain nombre d'acteurs, et B) une animation d'échanges collectifs par constitution d'un groupe de travail « mixte ». Une note méthodologique complémentaire sur ce volet a été élaborée et transmise au CD début septembre 2016.

**A) Nous avons réalisé ces entretiens avec des personnes représentant trois ensembles d'acteurs** : avec les acteurs d'une sélection d'établissements choisis en fonction de plusieurs critères, dont celui de l'« usage » des actions, projets et dispositifs du Département ; avec des responsables de quelques associations conceptrices de projets ; et avec des acteurs du CD engagés dans la programmation et le suivi des actions et dans la conception du PED.

- **Au niveau établissement.** La difficulté ici a été la **sélection** de ces établissements, étant entendu qu'il était tout à fait impossible (faisabilité) de développer l'étude auprès de tous les établissements (le Département de Seine-Saint-Denis comprend 125 collèges). Cette sélection (délimitation du terrain d'enquête et du corpus) a été réalisée en concertation, sous la direction des acteurs du CD (des échanges ont porté sur ce point lors d'une réunion d'un groupe mixte d'acteurs et d'échanges avec la

DSDEN, au mois d'octobre 2016). Il s'en est suivi une liste d'une dizaine d'établissements, sélectionnés en fonction de critères mixtes impliquant leur « coopération » avec le CD (utilisation ou non des actions et projets) et des critères de répartition sur l'ensemble du territoire du Département. Par ailleurs, le choix des personnes interviewées a lui aussi été un objet de travail. Nous avons bien évidemment privilégié le recueil des propos des chefs d'établissement. Pour autant, nous avons souhaité ne pas figer totalement le choix de ces acteurs, en ouvrant la possibilité de prolonger l'exploration, dans certains établissements, avec d'autres acteurs (quand ceux-ci sont désignés comme impliqués dans la mise en œuvre de projets d'action avec le CD).

- Nous avons ainsi pu réaliser **14 entretiens, auprès de 9 établissements**. Ces entretiens ont été réalisés les mois de novembre et décembre 2015. Il faut noter que l'accès au terrain dans cette période a été **entravé par les événements dramatiques** du mois de novembre. C'est ainsi qu'il n'a pas été possible d'interviewer le chef d'établissement du dixième collège retenu, annulé à trois reprises. Le corpus d'interviews retenus comprend ainsi : 8 principaux de collèges, 1 directrice de SEGPA d'un autre établissement, et 5 autres acteurs (Assistante sociale, enseignants, un gestionnaire).

- **au niveau associatif**, nous avons interviewé **4 responsables associatifs** (dont 3 désignés par le CD). Il s'agit de grosses associations partenaires du PED.

- **au niveau des acteurs du CD**, nous avons interviewé en tout **11 personnes**, dont 10 acteurs regroupés sous le titre de « pilotes » des actions du PED ainsi que la personne en charge de l'organisation du PED.

De plus, nous avons aussi interviewé : le vice-président chargé de l'éducation du CD, le DASEN ainsi que le préfet délégué à la ville (ces deux derniers entretiens ont été réalisés dans le cadre d'un autre travail mené par l'Observatoire). Au total nous disposons ainsi de **33 interviews**.

La méthodologie ici privilégiée est celle de **l'entretien guidé semi-directif**. Cette méthodologie passe par la constitution de guides d'entretien listant les thématiques de réflexion qui doivent être abordées avec les interviewés, et les points de questionnement nécessitant des explicitations discursives (tout en laissant une possibilité d'ouverture de questionnement pendant l'entretien). Les entretiens ont tous été enregistrés. Certains ont été retranscrits. L'intérêt de l'usage d'une telle méthodologie nous semble évident. Ici l'enjeu n'est pas seulement d'identifier des « faits » ou de lister des « actions éducatives », mais bien de saisir des horizons d'attente (vis-à-vis du PED et/ou du CD pour les acteurs des établissements et les acteurs associatifs, et inversement les attentes des acteurs du département vis-à-vis des associations et établissements), des représentations, des manières de penser et d'argumenter, d'accepter ou de refuser, les coopérations possibles en matière éducative, des définitions de la situation et des problèmes, des conceptions de ce qu'il est pertinent de faire ou pas, avec qui et comment, du point de vue éducatif, dans une logique partenariale. Les entretiens



permettent de travailler sur ces questions tout en se centrant sur des exemples concrets de réalisation (nous n'avons pas souhaité recueillir des « opinions » générales, mais bien ce que l'on peut appeler des « récits de pratique » et ainsi des analyses de situations nous confrontant à la complexité de l'action engagée par ces acteurs). Il nous a par exemple paru utile de recueillir des descriptions de projets concrets (ce qui n'a pas toujours été possible selon les interlocuteurs tant en fonction de leur positionnement dans la logique de l'action que de leur souci de bénéficier de cet échange pour s'exprimer sur d'autres plans, nous reviendrons justement sur ce point), et aussi de demander des explicitations des différents arguments normatifs concourant à poser des délimitations de territoires de l'action éducative (par exemple dans ce qui est et devrait rester scolaire, porté par les seuls acteurs de l'établissement, et ce qui est ou peut et doit être partagé, et comment et pourquoi...).

## **B) Constitution et animation d'un groupe de travail mixte**

Ce groupe, ou plutôt ces groupes, car la constitution de ceux-ci était variable suivant les réunions et les thématiques abordées, sont dits « mixtes » dans la mesure où ils sont volontairement composés de différents acteurs impliqués dans l'organisation ou le fonctionnement du PED (acteurs du CD, dont pilotes et directions, DSDEN, associations, représentant d'associations de parents d'élèves). Nous avons contribué à l'animation **de trois réunions** de ces groupes mixtes, enregistrés, et nous avons aussi bénéficié de l'enregistrement d'une autre réunion (consacré à l'échantillonnage des établissements), à laquelle nous n'avons pas été conviés.

Nous avons aussi participé à la journée de restitution réalisée par le département, en contribuant aux travaux d'ateliers qui ont permis de poursuivre la réflexion.

Enfin, à cela ce sont ajoutés : une analyse de certains documents réalisés sur le PED, ainsi que de nombreux échanges plus informels avec des acteurs du CD qui nous ont permis de renforcer notre questionnement ou de nous apporter des informations supplémentaires.

## **Remarques sur l'analyse et déontologie**

Ces entretiens ainsi que les échanges lors des réunions des groupes de travail nous ont permis de disposer de riches éléments d'informations et d'analyses. Bien sûr, au vu de l'ampleur du PED sur l'échelle du département, ces éléments ne peuvent en soi être considérés comme totalement **représentatifs** (tant du côté de l'enquête auprès des établissements, que du côté des acteurs du CD), au sens courant des méthodologies d'analyse en Sciences humaines et sociales. Le choix de l'échantillonnage peut être dit « en partie contrôlé » : il s'est fait en souci de concertation et pour beaucoup grâce aux ressources d'expérience et à la connaissance du terrain des acteurs qui ont participé à son élaboration. Pour des chercheurs comme nous, cette concertation a été précieuse, en ce qu'elle nous a permis d'avancer plus rapidement. Mais bien sûr elle nous a mis aussi en difficulté dans

la mesure où celle-ci relevait forcément de plusieurs critères, dont nous ne maîtrisons pas tous les paramètres (l'un des pans du travail avec nos commanditaires a justement consisté à essayer d'explicitier ces critères). Nous avons décidé de poursuivre la réflexion sur ce point au moment de la restitution des résultats de notre travail (prévue pour le 8 février 2016) et qui devrait, dans l'échange collectif, nous permettre de repérer les manques d'information et d'analyse sur les points avancés. Par souci de rigueur trois remarques nous semblent toutefois encore être ajoutées.

- 1) il nous faut rappeler que la demande du Département à l'intention de l'Observatoire PoLoc a été plurielle. Elle a évolué dans la dynamique positive de travail de concertation avec notre principale interlocutrice chargée de l'organisation du PED, au fil de l'avancée de l'étude. Nous avons aussi été confrontés à d'autres demandes d'un autre acteur du CD qui s'est ensuite impliqué dans le projet d'étude. Certaines de ces demandes nous ont cependant parfois semblé impliquer une tout autre conception de ce que devrait être cette étude, du fait sans doute des conceptions différentes de ce que devrait être ce Projet éducatif, et des contraintes, plurielles, du CD, en ce domaine. C'est ainsi qu'au problème initial d'aide à la résolution de trois thématiques, qui rendait nécessaire les deux volets de travail retenus, s'est progressivement greffé d'autres suggestions d'orientation, tantôt, il nous semble, pouvant être rapprochées de recherches d'évaluation « d'efficacité » du PED (que le CD pourrait aussi tenter de mettre en œuvre), de simples demandes de documentation des perceptions des acteurs sur le terrain (dans la logique d'une « prise d'information »), d'aide à la mobilisation de ces acteurs dans une logique de concertation, ou aussi de formulation de préconisations rapides pour le PED2. Si ce phénomène est, en soi, normal, et n'est pas sans liens avec les questions complexes d'organisation et de gouvernance auxquelles est confrontée la mise en œuvre de ce type de projet éducatif, il nous a aussi posé un problème. Conjugué à la logique de l'urgence, à l'ampleur du champ de travail impliqué dans le PED (et notamment au nombre important d'acteurs impliqués) et à la complexité des questions qu'il s'agit ici de faire avancer, nous avons alors décidé de conserver le questionnement et le protocole d'étude en avançant dans le registre d'une démarche itérative et cumulative visant à rechercher des avancées sur cette thématique de la « disparité » qui requiert de fait, comme nous l'avons vu, une compréhension du fonctionnement global du PED et de ses « enjeux ». **Le travail réalisé par l'observatoire PoLoc ne peut de toute façon en soi, prétendre résumer la démarche dite d'évaluation engagée par le CD.** Nous avons clairement formulé ce point tout en proposant notre aide pour la poursuite des travaux susceptible de se réaliser en ce domaine.

- 2) Nous sommes soumis aux règles habituelles de déontologie dans le milieu scientifique<sup>15</sup>. Celles-ci renforcent la qualité d'une étude. **De ce fait, nous avons privilégié l'anonymat pour la restitution des données.** Dans le cadre de ce rapport, nous avons opté pour l'anonymat des établissements (collèges) où nous avons enquêté, ainsi qu'un système de codes pour les extraits d'entretiens présentés (**avec AS, pour acteurs du milieu associatif, C, pour acteurs d'établissement, D. pour acteurs du CD et EN, pour acteur de l'institution scolaire hors établissement**). Nous savons combien cette solution peut, selon certaines situations, **ne pas être entièrement satisfaisante** (c'est-à-dire dans la logique même du travail que nous réalisons ici même). Dans la mesure où ce travail porte sur une situation locale, il peut de fait être dans l'intérêt scientifique et professionnel de conserver la référence aux lieux et le nom des personnes interviewées, **d'autant plus quand les acteurs développent des idées fortes et en l'absence de risque de préjudices.** Cela dit, nous avons classiquement insisté sur cet anonymat lors de la passation des entretiens : cet engagement nous semble faciliter la prise de parole, et nous avons souhaité nous y tenir de par la nécessaire relation de confiance que ce type d'étude implique de construire. Nous nous sommes notamment demandés s'il ne fallait pas déroger à ce principe relativement à quelques propositions d'amélioration du PED telle qu'elles ont pu être rédigées (et qui sont de fait mises en circulation avec signature), parfois simplement prononcées, par des acteurs du Département (la qualité de ces propositions, le débat collectif que celles-ci permettent de nourrir pourrait justifier cette démarche, à condition toutefois d'obtenir l'autorisation des personnes désignées quand il s'agit de propositions confiées oralement). Nous avons seulement indiqué les orientations formulées par le Vice-président du CD, de fait sans anonymat en rapport à l'unicité et à l'importance de cette fonction de responsabilité.
- 3) Enfin, dernier point : d'une part les analyses ici développées n'engagent évidemment que leurs auteurs, avec toutes les erreurs (notamment sur le plan factuel, de la désignation des « dispositifs », etc.) qu'elles peuvent impliquer, et même leurs non-pertinences (qui nous l'espérons permettront cependant au moins de poursuivre et renforcer le débat) . D'autre part, nous avons opté pour la citation d'extraits des entretiens réalisés (ou des débats) en conservant et respectant le plus possible leur précision. **Comme il s'agit souvent de propos tenus oralement, elles sont dépendantes du contexte de leur énonciation,** et n'ont nécessairement pas la forme aussi précise de propos écrits (que les auteurs peuvent retravailler..). La retranscription **provoque nécessairement des difficultés de lecture** : nous sommes alors parfois intervenus légèrement sur ces textes, pour améliorer la compréhension

---

<sup>15</sup> D'une part, les règles générales constitutives de La Charte nationale de déontologie des métiers de la recherche ([http://www.cnrs.fr/comets/IMG/pdf/charte\\_nationale\\_deontologie\\_signe\\_e\\_janvier2015.pdf](http://www.cnrs.fr/comets/IMG/pdf/charte_nationale_deontologie_signe_e_janvier2015.pdf)) et d'autre part, les usages dans nos disciplines SHS en particulier (voir le projet de charte de déontologie des études sociologiques engagé par l'Association française de sociologie : <http://www.test-afs-socio.fr/drupal/sites/default/files/congres09/FormCharte.html#3>). Cette dernière Charte n'a, à notre connaissance, pas encore été menée à terme.

(ou réduire ce qui l'empêche, en veillant ne pas toucher le sens). Enfin, pour nous ces entretiens, ces paroles « n'expriment » pas les « pensées » de leurs auteurs comme figées et absolues. L'entretien est **un moment discursif itératif**, et les acteurs eux-mêmes peuvent énoncer leurs propos avec toutes sortes de modalisations qui rappellent en quoi ils sont eux-mêmes engagés dans un processus de réflexion évolutif. L'analyse que nous faisons ici ne vise en aucune manière prétendre **révéler et « classer » ce que serait la véritable pensée de telle ou telle personne** : elle s'intéresse à des dire et manières de dire qui sont susceptibles d'être mobilisés sur le PED et les questions éducatives à tel ou tel moment, face à tel ou tel interlocuteur, et qu'il est intéressant de rapprocher pour développer la réflexion et l'analyse collective.

## Chap 1. Le PED1 en paradoxe : son ambition et ses difficultés (la logique des dispositifs)

Cette première partie entreprend d'ouvrir quelques pans d'analyse du fonctionnement global du PED tel qu'il est construit, pensé et mis en œuvre du côté du Conseil départemental et ses partenaires. Elle s'appuie sur la lecture de certains documents de présentation du projet, mais surtout sur l'analyse des entretiens individuels qui ont été réalisés auprès des acteurs du CD (et de quelques notes de contribution à l'évaluation du PED que ceux-ci ont pu rédiger), des responsables d'associations partenaires, ainsi que des débats qui se sont tenus pendant la réunion des groupes mixtes de travail. Ces données permettent d'aborder un certain nombre de questions sur le fonctionnement partenarial, la logique, le pilotage, les enjeux objectifs du PED qu'il s'agit de mettre en relation avec les axes globaux de problématique présentés dans l'introduction de ce rapport.

Elles nous permettent surtout d'insister, nous commencerons l'analyse par là, sur un contraste si ce **n'est un paradoxe** qui se joue dans le rapport entre **l'ambition** du PED (et ses matérialisations bien réelles en moyens, investissements, en expériences et compétences accumulées), et son caractère peu satisfaisant, sur plusieurs points de vue, pour une grande part des acteurs interviewés. Ce paradoxe met en jeu des critiques (ou des reproches) qu'il convient d'autant plus de préciser qu'elles se sous-tendent de différentes attentes relatives au PED **et dessinent, plus ou moins explicitement, des voies possibles d'amélioration pour ce Projet**. Elles sont de ce fait, comme on dit, constructives, les responsables du Projet doivent entendre cela. Elles dessinent **un espace de débats et de propositions, implicites et explicites qu'il s'agirait de prendre en compte dans le cadre de l'évaluation du PED**. En fait nous verrons que la situation n'est pas si simple dans la mesure où ces prises de position (*voice*) sur le PED procèdent de logiques différentes. La plupart posent la question de savoir comment le département peut rompre avec la fragmentation qui voit le PED se résumer en un ensemble de dispositifs insuffisamment coordonnés. Elles visent alors, **dans la logique même du projet**, à se demander comment celui-ci pourrait gagner en cohérence. D'autres poursuivent ce questionnement en rappelant la nécessité de mener la réflexion **sur les finalités** du projet ainsi que sur **les contenus des actions éducatives** menées, ce qui de fait paraît une nécessité face à **la pluralité des conceptions de ce qu'il est juste et bon de faire en matière d'éducation** ici mise en jeu. Cohérence (organisationnelle) et pertinence (de l'action) si l'on veut sont les deux pôles de l'espace de débat qu'il est possible de reconstituer, au risque de voir le second trop souvent minimisé face à l'urgence (le

calendrier politique), et au temps passé à régler les problèmes de l'organisation qui absorbent la grande partie des échanges.

## Un paradoxe ou des critiques pour maintenir l'ambition

Il paraît utile de commencer par prendre la mesure du phénomène : ce rapport entre l'ambition et les apports du PED et ce que l'on dit de lui.

Car d'un côté, nous l'avons vu, mais il convient de le rappeler, le Projet éducatif du Département est, sur le plan institutionnel, **original**. Les efforts du conseil départemental paraissent évidents, et sont souvent rappelés. Ils se repèrent d'abord dans **l'investissement des moyens mobilisés**, même si du point de vue strictement financier, il paraît difficile de chiffrer précisément cet investissement (cela n'a pas été possible pour nous, mais cela ne semble pas non plus totalement possible du point de vue du Département). Cet effort **semble important**<sup>16</sup>, comparativement à ce qui est observé dans d'autres départements (pour mieux l'estimer, il faudrait par exemple le calculer au prorata du nombre de jeunes dans la population de ces départements). Pourtant, le calcul que l'on peut ici réaliser demeure fragile et incertain à la mesure des **frontières mouvantes** du PED (sur ce qu'il s'agit d'intégrer ou pas dans cet ensemble : par exemple si on y inclut les actions des services sociaux ou pas). Mais **l'ambition investie dans le PED** se considère aussi :

- **À la profusion partenariats renvoyant au dynamisme du mouvement associatif** dans le département ;
- et de fait **au nombre d'actions, de structures, de dispositifs et de projets** que le PED semble englober (81 en tout si l'on additionne tous les éléments du *vade-mecum* 2015-2016, dont 70 actions et projets, si, comme le fait un acteur du CD, on retire les éléments mentionnés au titre de la rubrique « Structures et ressources », même si cette restriction apparaît de notre côté problématique en rapport à l'importance de ce que ces structures, ou en fait une partie du travail de certaines, mettent en jeu sur le plan éducatif<sup>17</sup>. De même le *vade-mecum* incorpore aussi une autre rubrique « Des mesures pour les collèges », comprenant une

---

<sup>16</sup> Le président du conseil départemental mentionne la somme de 8 millions d'euros, dans l'édito du Vade-mecum 2015-2016, présentée ainsi « C'est pourquoi, le Département consacre plus de 8 millions d'euros aux projets des établissements : projets pédagogiques, voyages scolaires, parcours culturels et artistiques, artistes en résidence. En 2015, suite aux événements du mois de janvier, nous avons également souhaité renforcer notre volet citoyenneté avec un soutien aux projets 'Nous sommes la République' ».

<sup>17</sup> Dans cette rubrique sont de fait mentionnés : « Via le monde - Centre ressource spécialisé sur les questions de solidarité internationale et d'éducation à la citoyenneté mondiale / L'observatoire départemental de la biodiversité urbaine (ODBU) / L'observatoire départemental de l'hydrologie urbaine/ Les Archives Départementale et l'histoire du territoire / L'Archéosite / Points Accueil Écoute Jeunes (PAEJ) / Associations de prévention spécialisée / Direction de l'Enfance et de la Famille - Service de l'Aide sociale à l'enfance / Mission métropolitaine de prévention des conduites à risques - Centre de ressources / Mission métropolitaine de prévention des conduites à risques- Espace Tête à Tête / Mission de prévention de la violence à l'École ».

trentaine d'actons supplémentaires, importantes, mais hétérogènes et qui semblent d'ailleurs pour une grande part relever des « compétences obligatoires » du CD).

- **à l'étendue des thématiques** et domaines d'intervention ainsi couverts par ces actions, dispositifs, projets, structures : art et culture, prévention, actions des services sociaux, éducation au développement durable...
- **au capital d'expériences, de questionnement et d'analyse** construit au fil des ans **dans certains de ces projets et dispositifs** (et même au caractère remarquable des pistes de questionnement engagées pour certains d'entre eux, mais nous y reviendrons).

De l'autre côté cependant, on ne peut qu'être frappé par la récurrence des critiques émises sur ce PED et/ou des expressions de mécontentement formulées à son égard (constat d'une récurrence qui s'impose bien sûr à la seule échelle de notre corpus), celles-ci étant d'ailleurs surtout le fait des acteurs du CD lui-même, ou des partenaires associatifs (à l'échelle de notre étude, elles apparaissent aussi, mais différemment, du côté des chefs d'établissement par exemple, et nous y reviendrons dans la partie suivante). Le terme de « critique » d'ailleurs ne paraît pas toujours suffisant, en rapport à la pluralité des registres de discours ici considérés (dans leur forme discursive déjà), des logiques de désaccord ou des modalités de conflit qu'elles incarnent<sup>18</sup>.

Ce que nous condensons trop rapidement sous le terme de « critique » a parfois pris une forme assez vive, telle qu'observable dans le propos suivant d'un acteur du monde associatif qui montre la possibilité de performer l'absence de place et de prise en compte de sa voix, dans la logique du projet tel qu'il s'est réalisé au départ, par absence de contribution à son évaluation (ce qui de fait ne sera pas le cas, tant cet interview que l'on aurait pu croire ainsi s'arrêter rapidement, se révélera riche d'apports) :

« Moi, **je trouve bizarre que** vous nous demandiez d'avoir un avis sur le PED **parce qu'on n'en a pas**, je l'ai dit à la réunion (...) nous n'avons jamais fait partie, on n'a jamais été informés que cela se mettait en place, mais seulement une fois que cela a été fait... (...) **Donc moi je n'ai pas d'avis** sur la manière dans laquelle ça a été mis en place, on ne nous a pas demandé de mettre en œuvre les compétences ou les savoir-faire qui sont les nôtres, **on a continué à faire notre boulot.** » (As)

On le sait, l'absence de prise en compte de la « voice », prend le risque de susciter « l'exit »<sup>19</sup>. Et d'une certaine manière c'est ce risque que nous relevons ainsi dans le propos d'un interlocuteur qui regrette la mise en place d'un projet (le PED) qui « *s'est mis en place par nous* ». Bien sûr, dans ce cas l'exit n'est pas tant celui d'un arrêt des actions et projets éducatifs mis en œuvre par cette association

---

<sup>18</sup> que l'on peut par exemple considérer à partir des différentes figures d'opération de la critique et de la manifestation du désaccord telles que distinguées par Luc Boltanski et L. Thévenot, (*De la justification*, Gallimard, 1991) ; ou en référence à trilogie des notions caractérisant des situations conflictuelles, du simple « malentendu », à la logique d'un « différend » jusqu'à celle d'une « mésentente » (J. Rancière, *La mésentente. Politique et philosophie*, Galilée, 1995).

<sup>19</sup> Pour reprendre deux des catégories de A. O. Hirschman, *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Cambridge, MA, Harvard, 1970

en partenariat avec le département, ce qui représenterait une grande perte au vu de l'importance de ces actions, mais bien la revendication d'une forme d'extériorité qui empêche le partage d'analyse. Les actions éducatives soutenues par le département ont leur vie propre, elles ont leur temporalité et certaines s'accompagnent déjà de leurs propres procédures d'évaluation. Comment mutualiser ces analyses ? Quel intérêt même à le faire ? C'est là le défi auquel se heurte le PED. En soi, les propos tenus déjà ici dans ce début d'entretien nous semblent d'ailleurs assez représentatifs de bien d'autres qui mettent en avant des questions de **cohérence** (de lisibilité et/ou d'intégration) du PED, de non-définition **d'enjeux prioritaires, d'organisation et de gouvernance** (des **faiblesses de concertation, participation**, autant que des problèmes de **fragmentation** et de difficile **transversalité** entre les différentes directions du Département qui sont impliqués). Une part de ces problèmes renvoie sans doute à toutes les difficultés classiques constitutives de l'ouverture d'un nouveau champ d'action qui bouscule et fait nécessairement bouger ceux déjà en place : la répartition des moyens, la chaîne de décision et de responsabilité, la coexistence de plusieurs référents. Elle concerne **les frontières institutionnelles et les logiques de fonctionnement** de l'action départementale : **ce qui relève du PED ou ce qui n'en relève pas**, comment se distribuent les places, les positions, les moyens créés par l'action du Département dans son ensemble ? Qui participe à ce PED ? Qui prend des décisions et comment ? Quels sont les acteurs inclus dans sa dynamique de concertation et de débats (quelle place on accorde aux uns et aux autres) ? Refuser d'ouvrir ces questionnements, ce serait remettre en question l'existence même du PED, comme projet intégré, alors même que celui-ci se présente (pour reprendre les termes cités en introduction) comme « *un processus dynamique cherchant l'adhésion et la participation du public ciblé et des partenaires acteurs* ». Mais elles ne sont pas sans rapport avec **la difficulté de parvenir à questionner, collectivement, des problèmes sociaux et éducatifs auxquels il s'agirait d'apporter une réponse**, un peu comme si ceux-ci allaient de soi.

En fait, ceux-ci ne vont pas de soi, comme bien souvent les responsables des diverses actions menées le savent bien, qui cherchent en permanence à améliorer la pertinence de ce qui est ainsi réalisé. Mais il en va en partie ici comme dans l'ensemble du champ éducatif territorialisé qui fonctionne bien plus souvent **sur une logique « d'action » qu'une logique de « projet »**, tel que cela a bien dès fois déjà été observé : « les acteurs estimant qu'il serait intéressant et profitable de mettre en œuvre telle action argumentent *a posteriori* pour justifier et légitimer celle-ci et, bien souvent, pour en obtenir le financement ou la reconnaissance institutionnelle<sup>20</sup> ». Constat qui avait déjà amené Dominique Glasman à montrer à propos des projets ZEP, combien ceux-ci se lisent bien souvent « *comme une remontée de la réponse vers la question*, autrement dit de l'action envisagée vers le problème auquel elle est censée apporter une solution. Au point – forçons le trait – qu'on se demande parfois si ce n'est pas la réponse qui donne une existence légitime à la question, ou qui du moins

---

<sup>20</sup> M. Kherroubi & J.-Y. Rochex, Note de synthèse 2 « La recherche en éducation et les ZEP en France : Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche ». *Revue française de pédagogie*, 2004, N° 146, 115-190.



détermine la façon de la poser »<sup>21</sup>. A quelles conditions cela ne serait pas le cas, comment inverser cette logique, c'est bien là aussi le défi qui se pose au département.

### **Fragmentation / cohérence / lisibilité**

C'est ainsi que la plupart des critiques, des insatisfactions et des reproches les plus couramment formulés concernent les questions, au sens large, d'organisation. En rapprochant différents extraits d'entretiens et de débats, nous pouvons commencer par préciser ces derniers, avant même de poursuivre le questionnement sur certains d'entre eux.

Les premiers, de loin parmi les plus fréquents, relèvent de **la logique de la fragmentation institutionnelle, et ce qui s'énonce souvent comme problème de « lisibilité »** : « *Il y a un manque de coordination interne pour mener des actions transversales au sein du département et un manque de retour des établissements sur nos dispositifs pour évaluer systématiquement* » (D)

En fait, les propos se concentrent d'abord sur les **fragmentations internes au CD**. Un problème se glisserait dans le fait que les actions éducatives englobées dans le PED sont portées par plusieurs directions : « *Les Cloisonnements politiques et administratifs rendent les actions transversales complexes* » (D) ; « *L'organisation en silo de la collectivité ne facilite pas la transversalité, encore moins que les actions mises en place n'induisent pas de moyens supplémentaires. Elle ne facilite pas non plus l'animation territoriale* » (D). Les pistes d'amélioration (pour le PED2) tournent alors autour d'enjeux de **coordination** « *Il y a un manque de coordination interne pour mener des actions transversales au sein du Département et un manque de retour des établissements sur nos dispositifs pour évaluer systématiquement* » (D). Plusieurs entretiens relèvent ces problèmes tout en les déclinant à partir d'exemples concrets, qui non seulement, posent la question de la transversalité interne au département, mais aussi des **frontières du PED**. C'est le cas, nous l'avons vu, pour des actions dites culturelles ou artistiques, mais aussi pour des actions dites sociales ou de prévention « *Associer le service social aux temps forts serait un levier intéressant pour créer des ponts* » ; « *L'action dans les associations de prévention spécialisées n'est pas forcément perçue comme faisant partie du PED* ». Le problème du cloisonnement interne est d'ailleurs redoublé par l'existence **d'autres actions menées ailleurs**, qu'il s'agirait alors aussi pour certains d'intégrer ou de mieux prendre en compte : « *le service social de l'Éducation nationale n'est associé que sur quelques dispositifs départementaux ciblés et est souvent oublié pour les autres actions alors qu'il pourrait y avoir des passerelles* » ; « *Les plannings familiaux du territoire mènent une action dans les collèges, dont il est difficile d'avoir une lecture exhaustive, les données remontant de façon très disparate* ». Et sur ces bases, on en vient à se poser la question de la **valeur ajoutée du PED** : « *la question de la valeur ajoutée du PED, qui est à*

---

<sup>21</sup> D. Glasman. *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'Harmattan, 1992.

*distinguer de la valeur ajoutée d'un dispositif n'est pas du tout claire... Un projet pour quoi ? Entre le vade-mecum et le Projet éducatif, c'est quoi la différence ? » (D).*

D'autant plus, qu'à ceci, s'ajoute le trouble constitué **par l'existence du PET** (signé entre le CD et la DSDEN) qui renforce l'incompréhension et cristallise le sentiment partagé d'une action fragmentée non maîtrisée (ce « *bazar* »). Nous ne pouvons qu'y insister, car **aucune des personnes interrogées ou s'exprimant sur ce point ne parvient à saisir la différence entre le PED et le PET**, et ce même pour ceux d'entre eux qui s'attachent à prendre au sérieux les différents arguments qui sont disponibles sur ce point, mais qui ne résistent guère à la logique (notamment : le PET serait un dispositif partenarial associant l'éducation nationale ? Mais n'est-ce pas aussi le cas du PED ?).

La majorité des critiques insistent pourtant sur le manque de « **lisibilité** » du PED, non seulement en interne, mais surtout à destination externe : « *Le plus compliqué pour l'Éducation nationale, c'est le foisonnement d'actions. Il est difficile d'avoir une visibilité synthétique des différentes actions éducatives proposées aux établissements scolaires* » ; « *Il manque une visibilité globale de la pertinence de la collaboration entre les services du département et les services de l'Éducation nationale* ». Ce constat porté par les acteurs du CD semble, de fait, rejoindre celui de cet acteur de l'Éducation nationale, se plaçant lui aussi en position de semi-extériorité :

« Le PED, **c'est votre projet éducatif**, je l'ai compris, à travers lequel au travers de différentes directions vous déclinez différentes actions, sur le temps scolaire, mais pas que... Car dispositif ACTE par exemple, élèves exclus... Effectivement **ce qui est compliqué pour nous**, enfin en tout cas pour moi, c'est qu'il y a **un foisonnement d'action qui est tel**, qu'il est difficile d'avoir une **lisibilité** assez **synthétique** de tous les domaines sur lesquels vous intervenez. (...) c'est vrai que selon toutes les directions qui interviennent, vous proposez tellement de choses **que je n'ai pas la lisibilité complète sur toute votre offre** » (EN)

On insiste alors sur la réduction du PED à un registre de « **catalogue** », qui se fait au détriment de la saisie du Projet, de **ses enjeux et de ses finalités globales** : « *On a souvent une superposition d'actions sans lire le projet global et la finalité du PED* » (D.) ; « *Le PED est totalement illisible en ce qu'il rassemble des initiatives multiples juxtaposées de nature totalement différente, même si elles s'inscrivent dans un cadre structuré (se construire, se former, s'engager)* » (D. contribution écrite). Ce qui pour certains, ou par moment constitue sa richesse (le nombre de ses actions) fait aussi pour beaucoup d'autres sa difficulté, voire son problème principal, entendu donc ici comme manque de lisibilité : « *composé actuellement de 71 démarches éducatives différentes (!) le PED est un document alléchant, car foisonnant, mais confus et difficile d'accès* » (*idem*, D. contribution écrite).

Ces critiques se déploient donc autant sur des **registres d'enjeux et de priorité, de sens, que de communication**, les arguments se retrouvant le plus souvent mêlés et **pas toujours distingués**, alors même qu'ils ouvrent sur des possibilités différentes d'améliorations, paraissant **tantôt cumulables, tantôt moins** : s'agit-il de **réduire le volume des projets**, dispositifs, actions pour délimiter des

priorités thématiques et concentrer les moyens ? De **les repenser en les recontextualisant** dans des problématiques opérantes du Projet, ce qui signifierait aussi de clarifier (voire donc de repenser) ce que chacune d'elles met en jeu sur le plan éducatif « *On a un travail de recentration à mener où les projets sont des moyens de nourrir un projet global de réussite de tous les élèves* » (D.) ; « *En fait il y a des axes stratégiques, des thématiques, mais il n'y a pas d'objectifs, il n'y a pas de définitions d'objectifs dans tous les documents-cadres ... ce qui pourrait être un document-cadre qui permet de décliner un projet de service répondant concrètement aux objectifs écrits d'un projet éducatif tu l'as pas , il y a un maillon manquant* » (D.) ? Ou s'agit-il simplement, surtout, d'un problème de **« communication », à destination extérieure** ?

Ce dernier point apparaît d'autant plus quand la mention même du PED se réfère au **vade-mecum qui le matérialise graphiquement** : « *Le guide des actions éducatives n'est aujourd'hui ni un outil de communication pure convenable, trop lourd et détaillé et pas assez "communicant", ni un outil ressource pour l'Éducation nationale qui mettra trop de temps à l'exploiter et ne trouvera pas l'information nécessaire à son projet pédagogique* » (D. doc. écrit). Dans ce cas, on se pose alors surtout la question de la réécriture de ce *vade-mecum*, autant que son usage et son mode de circulation (à qui doit-il être adressé, aux chefs d'établissement, à tous les enseignants ? Comment circule-t-il dans les établissements ? etc.)

Mais d'autres propos, loin de s'arrêter sur le manque de lisibilité du *vade-mecum*, demandent plutôt un changement global de méthode de travail : « *L'enjeu est de distiller l'intelligence collective pour décliner une méthode et plus seulement des documents* » (EN). Ils insistent sur des méthodes de pilotage trop centrées sur des **aspects formels de fonctionnement**, des données techniques, un « *projet éducatif fait à la hussarde* » (D), toujours dans l'urgence, un questionnement sur son déroulement réalisé à seule base de « *reporting* » et des débats trop techniques qui non seulement ne mobilisent pas, mais, de plus, opacifient les enjeux.

Quand ces questions ont été abordées, lors d'entretiens individuels, comme en groupe mixte de travail, elles ont alors été l'occasion de mener la réflexion sur cette méthode, ses catégories et instruments, jusqu'à parfois conduire les interlocuteurs à interroger **l'existence même du Projet** (comment faire pour que le PED ne soit pas « *qu'un document fait de listes et de chiffres* ? » D.). Pour la proposition de nouvelles pistes de travail sur lesquelles il s'agira toutefois de revenir.

### **L'effet catalogue, la lisibilité ou la logique des dispositifs ?**

Ce *vade-mecum*, qui, en un sens, condense les critiques (le terme ainsi utilisé pour le nommer paraît déjà curieux à l'un des pilotes) pose en effet question. Pour la **lisibilité** du Projet sans doute, mais avant tout par **la logique** qu'il déploie et matérialise comme modalité d'action.

De fait, le document de **2014** se structure en **quatre niveaux** d'actions :

- **Le premier niveau** distingue **quatre catégories** : « *Les dispositifs éducatifs* », « *Les actions à destination des adultes et des acteurs de la communauté éducative* », « *Les structures et ressources* » et « *Des mesures pour les collèves* ».
- **Le second niveau** décline la première catégorie, celle des « dispositifs éducatifs » en **trois grands objectifs** : « *Se construire, Se forger, S'engager* ».
- **Le troisième niveau** recompose encore les actions et dispositifs ainsi réunis, en différents **Axes thématiques** (huit axes) : « *Ouverture culturelle et au monde* », « *Histoire/territoire* », « *Bien-être et santé* » et « *Loisirs* » (pour « *Se construire* ») ; « *Orientation et évolution des parcours* », et « *Prévention* » (pour « *Se former* ») ; « *Citoyenneté* », et « *Écologie urbaine* » (pour « *S'engager* »).
- **Le quatrième niveau** est celui de la **liste des actions et dispositifs** ainsi regroupés.

Le *vade-mecum* de **2015-2016**, quant à lui, retire les trois catégories de niveau 2 (*Se construire, Se forger, S'engager*), sans doute en réponse au souci de renforcer la lisibilité du document. Il faut noter que ces trois catégories d'objectifs, bien sûr floues, ne sont pas opérationnalisées : elles n'étaient pas mobilisées ailleurs que comme titre générique des listes de ce *vade-mecum* (par exemple, elles ne sont pas utilisées comme intégrées à un instrument d'évaluation). Pourtant, d'une certaine manière, **elles apparaissent aussi comme les plus originales (les plus spécifiques au Projet de Seine-Saint-Denis)**, en tout cas les moins standardisées, car **les moins dépendantes des registres des catégories d'ingénierie éducative**. Mais il faut aussi noter que les autres catégories du niveau 3 – qui n'ont que l'apparence d'une plus grande netteté – ne se retrouvent pas totalement non plus opérationnalisées. Par exemple, on ne les retrouve qu'en partie dans les cartographies réalisées par le CD (qui entendent rendre visible, en souci de bilan, d'évaluation ou d'analyse, la part des actions par thématiques et dispositifs mis en œuvre dans les unités territoriales et les établissements). De fait, dans le *vade-mecum*, ce sont **huit axes thématiques** qui sont définis. Mais la cartographie elle « colorise » les établissements selon des actions regroupées en **dix axes thématiques**... (*Citoyenneté, Écologie urbaine, Histoire du territoire, Orientation, Ouverture culturelle, Prévention décrochage, Préventions tous types de violence, Santé, sport et nutrition, Sécurisation, Temps libre*).

Enfin, le dernier niveau mentionné, celui, disons de la liste des actions et dispositifs, condense des éléments qui paraissent aussi très hétérogènes. Il se compose d'actions de différentes envergures (des microdispositifs renvoyant à des actions ponctuelles, et d'autres qui semblent plus étendus), bénéficiant de fait de moyens (financiers et humains) très différents. Le *vade-mecum*, dans sa conception même, **se centre sur ce niveau de l'action du PED** : chaque dispositif est d'ailleurs

présenté plus précisément dans des encadrés spécifiques dans le document. Ceux-ci demeurent regroupés dans la logique des huit axes thématiques qui eux, par contre, **ne donnent pas lieu à développement, explicitation** et production discursive. Il semble d'ailleurs que ces axes thématiques **n'engagent pas un niveau d'organisation** dédié en particulier (contrairement, par exemple, aux « unités territoriales » – découpage administratif - qui sont aussi présentés dans le *vade-mecum*, avant même les encadrés détaillant les dispositifs, et qui précise leur organisation en nommant les acteurs responsables et en mettant à disposition les moyens de les contacter). A priori, les « axes » en question condensent eux aussi des actions et dispositifs qui relèvent de plusieurs directions (ce que, pourtant, le lecteur ne peut pas savoir, puisque toutes les directions concernées, elles, ne sont pas présentées).

D'ailleurs, le terme de « **dispositif** » utilisé dans le *vade-mecum*, apparaît assez juste, malgré, ou en vertu, de son usage polysémique. Il nous permet d'autant plus d'insister sur ce que, tout ce qui a été vu pour l'instant, peut signifier du point de vue de la caractérisation de l'action publique ici constituée, et de la réflexion sur le PED. **Celui-ci ne semble pas être parvenu à faire bouger, ou très peu, la logique, et les problèmes, constitutifs des modes d'engagement des collectivités territoriales dans l'action éducative**, à savoir, justement, « **l'ère des dispositifs** », ce « **nouvel âge de l'organisation scolaire** » apparaissant surtout « **comme une ruse de l'organisation bureaucratique elle-même, une manière de préserver sa structure d'ensemble tout en se transformant au quotidien** »<sup>22</sup>.

Le *vade-mecum* incarne de fait particulièrement le maintien de cette logique de dispositif qui bien loin de ne relever que d'un problème de **lisibilité** (améliorable par des outils de communication) ou même de **gouvernance** (améliorable par un renforcement du mode de pilotage) engage **de redoutables questions relatives aux évolutions globales de l'institution scolaire, les possibilités et les difficultés de sa démocratisation**.

La montée exponentielle « des dispositifs » est de fait solidaire de la forme prise par la lutte contre l'échec scolaire qui va, à partir des années quatre-vingt, rejoindre le processus de décentralisation et la mise en place des politiques d'éducation prioritaire ciblées sur des territoires porteurs de difficultés particulières. Cela va se traduire par des appels à la mobilisation et à l'innovation pédagogique et à l'ouverture progressive des établissements scolaires aux territoires, avec de nouveaux et de plus en plus nombreux acteurs, pour y mener des actions censées être plus adaptées et efficaces. On assiste alors « à une valorisation des projets, et du travail interdisciplinaire, en équipe, partenariale »<sup>23</sup>. Il faut toutefois préciser que, ce qui, dans les argumentaires, peut se décliner comme un appel à la prise d'initiative des acteurs et à leur inventivité « est aussi un objet de prescriptions venues à la fois de la hiérarchie nationale et des collectivités territoriales nouvellement investies en éducation. Ces

---

<sup>22</sup> Anne Barrère. « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire » in *Carrefours de l'éducation*, 2013b/2, n° 36, p. 95-116.

<sup>23</sup> Anne Barrère, « Les établissements scolaires à l'heure des "dispositifs" », introduction du dossier du numéro *Carrefours de l'éducation*, 2013a/2, n° 36, p. 9-13

prescriptions apparaissent particulièrement denses depuis les années 2000, en particulier dans les domaines du soutien scolaire, de la prévention et de la gestion du décrochage, de l'inclusion des élèves handicapés » (Ibid., 10). L'effet produit par la lecture du *vade-mecum* rappelle d'ailleurs ce « **vertige empirique** » qui saisit les observateurs des établissements scolaires depuis ces années 2000. Et notamment des collèges,

« qui sont aujourd'hui le lieu de multiples initiatives locales, de plus ou moins grandes durées, importance, et faisant intervenir des partenaires plus ou moins nombreux, extérieurs à l'école : activités artistiques et sportives, ateliers divers, projets axés sur la citoyenneté, la prévention, la sécurité routière, les échanges internationaux, etc. » (Ibid. p.9).

Or, comme le précise Anne Barrère, les fonctions stratégiques que remplissent ces dispositifs, éclairent le fait de leur **extension**, et même l'impossibilité d'en développer **une critique frontale et globale**. C'est que, d'une part, ceux-ci « **sont au service d'objectifs généraux difficiles à contester** » (2013b, 111). D'autre part, ils prospèrent sur des critiques inépuisables, « celle de la bureaucratie, de ses lenteurs, rigidités, et formalismes », comme celle d'une école trop fermée sur elle-même. Enfin, la caractéristique particulière des dispositifs est « d'instaurer de trop légers et de trop rapides déplacements pour donner prise à une mise en question globale, qui serait toujours en retard sur leur mise en œuvre (...) **Les dispositifs font faire d'infimes changements dont la modestie évite une activité de justification beaucoup plus lourde** » (Idem.). Dans leur appel immédiat à une fonctionnalité factuelle, dans la logique de l'urgence appelée par la situation sociale et scolaire, et dans l'état de fait qu'ils instaurent, « **la principale efficacité des dispositifs réside peut-être, précisément, dans leur capacité à faire échapper l'institution à ses difficiles débats sur les finalités** » :

« En instaurant un ordre du faire, en déplaçant les discussions sur les orientations vers des considérations strictement pratiques sur les instruments techniques ainsi que sur les contraintes organisationnelles résultant des agencements entre dispositifs, cette nouvelle étape des politiques publiques voit l'action éducative locale **basculer potentiellement vers une sorte d'ingénierie inextricablement sociale et pédagogique**. Cette caractéristique fait corps avec l'urgence, et le sentiment impérieux, premier et fondateur, qui s'empare des acteurs, qu'ils ne peuvent rester sans rien faire face à certaines situations. Face à l'investissement souvent très significatif qui en résulte, comment être globalement et systématiquement dénonciateur ? La fragmentation des dispositifs les protège de la critique des acteurs. Celle-ci se porte alors sur **leurs redondances, ou leur "mise en cohérence"**, pour reprendre une expression très fréquemment utilisée par les chefs d'établissement, c'est-à-dire sur les relations qu'ils entretiennent entre eux. (...). C'est alors **la prolifération elle-même des dispositifs, et l'intensification désordonnée qu'elle fait peser sur les acteurs de l'école qui sont susceptibles de devenir l'objet central de la dénonciation** » (Ibid. 111-112).

## De l'organisation, des finalités, du pédagogique et des enjeux de justice

Nous arrêtons là la citation, malgré la tentation de la poursuivre tant cette analyse paraît particulièrement ajustée à la réflexion sur le PED de Seine-Saint-Denis. Celle-ci permet, de fait, non seulement de comprendre la logique en place, et le défi qui s'impose au Département, de par ses

ambitions, mais de relever en quoi cette logique peut très bien s'accommoder des différentes critiques qui lui sont adressées (et de ce qu'elles ouvrent comme pistes de solutions). Que ce PED1 **ne soit pas parvenu à renverser le processus de fragmentation induit par les dispositifs**, et en fait toute la logique qui va avec, se perçoit d'ailleurs bien quand on compare les instruments de pilotages actuels produits par le CD et ceux déjà en place avant l'installation du PED. La lecture des « outils cartographiques » est en tout cas éclairante sur ce point : ces cartes qui comptabilisent le nombre des « actions » mises en œuvre dans les établissements, classées, en 2014, par « axes thématiques » sous la forme de graphiques de type « camembert » colorés, demeurent très proches de la carte similaire de 2011, calculant elle, le « nombre de dispositifs ». L'effort sémantique doit être relevé, mais bien sûr, dans ce cadre, demeure anecdotique.

### Le projet contre le dispositif ?

Mais les propositions d'amélioration du PED recueillies (implicitement, comme voies ouvertes par les critiques, ou plus explicitement comme contributions écrites versées au débat pour la construction du PED2, ou telles que formulées en groupe de travail et pendant les entretiens) semblent aussi fragiles du point de vue de la sortie de la logique des dispositifs. C'est qu'il paraît déjà difficile de ne pas arrêter la réflexion sur les seules questions d'organisation et de « pilotage », tant celles-ci semblent à elles seules impliquer les autres, ce qui pourtant, suggérons-le, ne va pas non plus complètement de soi. Nous pensons de fait ici à ces propositions, qui loin de s'arrêter sur les seuls enjeux de lisibilité et de communication, insistent sur la nécessaire refondation de la méthode globale de travail cette « intelligence collective » qu'il s'agirait de distiller, « *pour décliner une méthode et plus seulement des documents* » (EN).

L'analyse la plus avancée que nous avons pu recueillir sur ces points procède d'une compréhension des difficultés et impasses du PED générées par une tension non résolue entre un « mode hiérarchique » et un « mode projet ».

Plus précisément, les problèmes du PED sont de fait alors réunis en ce constat : celui-ci n'arrive pas suffisamment à fonctionner en « **mode projet** ». On relève par exemple qu'il n'y a pas d'organigramme du Projet en tant que tel, que celui-ci est certes animé par un chef de projet, qui inscrit son action dans la logique d'un projet de service (SPEJ) –, mais est-ce le même projet ou un autre et comment s'articulent-ils ? –, lui-même intégré dans une direction de l'éducation et de la jeunesse (qui compte cinq services). On relève aussi que les acteurs du département « acteurs » du PED, souvent alors conventionnellement regroupés sous le terme de « pilotes », non seulement relèvent de plusieurs directions (en lien hiérarchique et fonctionnel), sont de statuts différents, ont des méthodes de travail différentes, mais ne sont pas aussi de la même manière officiellement engagés

dans le PED, ce qui tend à compliquer son action, la « transversalité », et contribue à son manque de « cohésion » :

« Il n'y a pas d'organigramme créé et dans les fiches de postes des agents qui sont pilotes PED il n'y a rien, ils ne sont pas désignés comme étant pilotes PED, c'est une terminologie qui a été donnée communément à l'ensemble des agents qui sont soit chargés d'action, soit chefs de bureau, soit chefs de service et qui travaillent aux services du projet éducatif ou en tout cas leurs actions ont été identifiées comme étant des actions qui sont mises en place pour les adolescents dans les collèges donc qui relèvent du projet éducatif, mais il n'y a eu aucune structuration de l'action. Avec... une comment dire? Un acte juridique je dirais de reconnaissance de leurs missions de pilotes dans une fiche de poste par exemple... Et du coup ça aussi ça s'accumule ... par rapport à la problématique de qu'est-ce qui est dans (les) missions? Qu'est-ce qui est en dehors (des) missions? Quelle légitimité? Et cetera. Donc ça, ça n'aide pas en fait à la transversalité et au rapport mode projet par rapport au mode hiérarchique...l'ambition initiale reste de créer une communauté. » (D.)

Il resterait cependant encore à clarifier ce qui devrait ainsi s'entendre par « mode projet », et ce en quoi cette logique d'action permettrait d'améliorer, **non seulement la cohérence du PED**, la sortie de la logique des dispositifs, mais aussi, **surtout**, sa **pertinence sur le plan de ses objectifs et de son action (sauf à croire que la cohérence demeure l'enjeu ultime, le métaobjectif)**. Le fait est que les questions qui se posent ainsi à la Seine-Saint-Denis sont observables ailleurs. D'une part, nous avons récemment montré en quoi la mise en place des nouveaux PEDT était accaparée par des questions organisationnelles qui tendent (d'autant plus dans la logique de l'urgence qui caractérise bien souvent les politiques des collectivités) à toujours remettre à plus tard les questions des finalités des objectifs, et des contenus de l'action qui se doit d'être réalisée (ou alors à les déléguer aux « praticiens » sur le terrain, qui doivent en porter seuls la responsabilité, malgré la complexité de ce qui est parfois ici en jeu)<sup>24</sup>. D'autre part, on remarque en quoi la « méthodologie de Projet » est ici souvent évoquée, comme solution, mais sous le mode de l'évidence qui résiste difficilement à l'analyse de ses formes de déclinaison et de concrétisation.

En fait, il conviendrait sans doute d'approfondir le questionnement sur ce qu'implique le fait de penser l'action publique éducative dans cette « **démarche de projet** ». Si ce problème dépasse le cadre de cette étude, et ne sera donc pas approfondi dans ce rapport, il nous paraît toutefois pertinent d'en tenir compte et de l'intégrer dans le cortège des propositions. C'est que quelques travaux nous ont déjà montré la nécessité, et la possibilité, de débanaliser ce que met en jeu un tel instrument d'action publique, en général, qui en France, et pour les questions éducatives s'est surtout diffusé via les politiques de la ville, mais qui s'est élaboré dans le monde industriel comme stratégie managériale<sup>25</sup>. C'est ainsi qu'il conviendrait *a minima* de mener cette réflexion relativement :

---

<sup>24</sup> Voir le rapport de l'Observatoire Poloc sur les PEDT, Op. cité, dec. 2015

<sup>25</sup> Notamment, pour une réinsertion générale du mode ou de « la démarche » projet parmi les instruments du management, L. Boltanski et E. Chiappello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 1999 ; et voir aussi le travail de Gilles Pinson, « Le projet urbain comme instrument d'action publique », in P. Lascoumes et P. Le Galès, *Gouverner par les instruments*, Les Presses de Sc po, 2004, pp. 199-228 ; Gilles Pison, *Gouverner la ville par projet. Urbanisme et gouvernance des européennes*, Paris, Presses de Sciences Po, 2009. Renaud Morel, dans le cadre d'une thèse en cours à l'ENS de Lyon, (UMR Triangle) en lien avec l'Observatoire PoLoc, développe en ce moment ce questionnement sur les implications



- à la **conception du temps**, nécessairement circonscrit, constitutif d'un Projet (un projet a par définition un début et une fin);
- à l'élaboration d'une action pensée dans le registre d'une organisation **extraordinaire**, se distinguant de ce que serait la **routine d'une action ordinaire** ;
- à ce qui se décrit comme problème de la « **labilité des objectifs de l'action** », soit dans les termes des analyses de G. Pinson : « *Le caractère interactif et itératif des processus de projet reflète l'évolution d'une action publique où le débat sur les moyens de l'action contamine le débat sur les fins, faute de certitudes sur ces dernières. L'enjeu de la faisabilité devient central. Le projet ne vaut pas parce qu'il est souhaitable, mais parce qu'il est faisable, parce qu'il permet d'articuler, autour des choix, des acteurs et des ressources [...] Pour reprendre la distinction de Wildavsky, les outputs du projet ne sont que partiellement le résultat de la "cogitation" des acteurs dans la phase d'élaboration et de décision, ils sont aussi déterminés par les "interactions", forcément contextuelles et jamais complètement déterminées et contrôlables qui jalonnent le moment de la mise en œuvre* » (Pinson, Op. cité, 2009, p. 166 et 169)
- à la **rhétorique de l'innovation** à l'aune de laquelle, comme dans la logique des dispositifs, on se contente généralement de penser l'action dans le « mode projet », au détriment des enjeux de **démocratisation** des institutions publiques<sup>26</sup>.

Pour autant, il faut noter que sous la référence au « mode projet » telle qu'utilisée dans la réflexion sur le PED, s'entend la possibilité, et la nécessité, de construire une « *philosophie* » qui puisse permettre de « **travailler collectivement au service des élèves et de tous les élèves** » (D. *idem.*). Et aussi que modèle est alors pris du côté de ce que le CD a réalisé pour la COP 21, dans une « logique de projet », pour l'organisation d'une « *conférence* » **donc certes quelque chose de ponctuel** (conception du temps), dont on attend cependant qu'**elle puisse engager et relayer une action sur le long terme**, à la mesure même des enjeux sociétaux ici impliqués.

Enfin, ce questionnement sur le mode projet vaut pour le PED dans son ensemble. Mais, évidemment, la réflexion doit être développée au niveau des actions intégrées dans le PED. L'analyse critique du « nouvel âge de l'organisation scolaire » rappelle bien en quoi le vocabulaire du

---

problématiques de la démarche de projet dans le cadre des politiques éducatives territorialisées ( dans une perspective comparative internationale). Il relève notamment comment ces questions qui se sont fortement mises en débat en Angleterre (face à l'ampleur de l'usage de la démarche de projet dans ce champ d'action public dans les années quatre-vingt-dix, pour des recherches d'alternatives) restent curieusement peu abordées en France.

<sup>26</sup> Ce problème qui voit la rhétorique de l'innovation se substituer à celle des enjeux de démocratisation, a particulièrement été abordé dans le cadre de la journée de l'observatoire PoLoc de juin 2015, en fin du débat mené entre J.-P. Delahaye et J.-Y. Rochex, avec des interventions fortes sur ce point de J.-C. Emin, au moment des débats. En ligne : <http://observatoire-reussite-educative.fr/ressources/cr-de-journees/journee-de-mutualisation/journee-du-10-juin-2015-pedt-etat-des-lieux-et-perspectives>

« dispositif » a progressivement remplacé celui du projet, non pas tant considéré comme « méthodologie de projet », mais comme, pourrions-nous dire, **dynamique de mobilisation locale** : un peu comme ceux-ci avaient été questionnés par Agnès Van-Zanten et al.<sup>27</sup>. Par-delà la désignation sémantique identique, l’homonymie (« Projet » utilisé au sens de « méthodologie du projet », se rapprochant alors de la logique des « dispositifs », et « Projet » au sens de dynamique de mobilisation), il faut comprendre que nous sommes ici face à des formes différentes d’agencement de l’action. Les dynamiques de projet s’inscrivent **dans une cohésion normative plus que procédurale** (et de fait, bien moins standardisée et technicisée). Ils peuvent échouer sur les « baisses d’énergie, les départs des acteurs déterminants », tandis que les « dispositifs » échouent « sur l’échec des montages institutionnels ou sur les mises en concurrence » (Barrère, Op. cité, 102). La logique de dispositif économise l’épreuve majeure du fonctionnement par projets « la transition d’un projet à l’autre qui demande de relancer une dynamique et de renouveler les ressources de l’action ». Le dispositif « replace le projet dans un cadre plus contraint, sans pour autant rompre avec des visées d’adaptation au plus près des territoires ». Mais ils peuvent sombrer dans « l’invention dogmatique », et, de fait, paradoxalement, devenir à eux-mêmes leur propre fin. (*Ibid.*, 103-108)

### De la difficulté d’intégrer les questions sur les finalités et les contenus de l’action

Une autre proposition d’amélioration, ou de refonte du PED, a aussi été formulée, cette fois-ci dans une contribution écrite. À première vue, celle-ci semble harmonieusement mêler les différentes pistes de travail, plus ou moins implicitement ouvertes – pas forcément compatibles, nous l’avions suggéré -, par les critiques du manque de cohérence du PED (réduction du nombre de dispositifs, recontextualisation de ces derniers, simple renforcement de la communication pour la lisibilité ?). Or, on ne peut justement pas exclure la possibilité de voir (re)surgir, en cas de mise en œuvre, le problème de cette difficile compatibilité. Du moins, c’est la question que pose la lecture de cette proposition, malgré sa clarté, cumulant diagnostic de la fragmentation, mise en question de la multiplicité d’actions, dans une logique de dispositifs, qu’il ne s’agirait pas de faire « **disparaître** », mais simplement... **de rendre moins visible** (?) dans le PED (c’est-à-dire le *vade-mecum* ?) en resserrant l’action de celui-ci autour de **deux axes thématiques prioritaires** :

« Le PED, pour vivre véritablement en tant qu’outil d’une politique éducative, ne doit pas être l’addition des dispositifs multiples portés par l’ensemble des directions – même si cette multiplicité d’actions contribue utilement à la réussite éducative, ou à tout le moins, à des formes de sensibilisation civique. Le PED doit en revanche être centré sur quelques priorités bien identifiées. Cela ne fait pas disparaître les dispositifs, mais cela les situe dans les politiques de droit commun, et par conséquent ils se poursuivent sans être nécessairement détaillés dans le PED. Le PED est le contraire de droit commun : il constitue l’affirmation d’une ambition prioritaire qui mobilise des moyens spécifiques au service du projet identifié. Il doit être l’élément facilitateur de la réforme du Collège. En cela, le projet sera politiquement identifié. (...) En s’engageant de façon très concentrée sur deux axes très précis, tout en maintenant l’ensemble des dispositifs antérieurs, le PED trouvera un écho exceptionnel et fera une fois

<sup>27</sup> A., Van Zanten, M.-F. Grosperon, M. Kherroubi, A. Robert *Quand l’école se mobilise*. Paris : La Découverte., 2002

encore, comme nous l'avons réussi pour l'EAC, le territoire de l'invention des politiques citoyennes de demain ». (D. contribution écrite)

En même temps, **l'intérêt et la force de cette proposition** résident assurément dans la pertinence des deux axes prioritaires ainsi affirmés, qui, de fait, inscrivent l'action du PED dans **le registre du développement cognitif et social des collégiens**, – nous pourrions dire, de leur **émancipation intellectuelle** –, prenant au sérieux l'enjeu de la démocratisation de l'accès aux savoirs : « *Le rapport à l'écrit* » rappelé comme « *premier outil de l'autonomie de la pensée* » et « *Le rapport à l'image* » comme second « *outil pour maîtriser le monde dans lequel nous évoluons* ». Et nous voudrions d'autant plus insister sur ce point que ce document apparaît comme l'une des très rares propositions qui sous-tend la possibilité de rompre avec l'inscription des actions du PED dans le piège du « **dualisme des dimensions cognitives et comportementales de l'enseignement** » dont on sait combien il guette les politiques éducatives territorialisées, en France, comme ailleurs<sup>28</sup>, et que l'on retrouve dans bien des énoncés d'actions éducatives du PED. Nous le verrons dans le chapitre suivant, mais le rapport d'étude sur le dispositif ACTE l'avait, par exemple, déjà fortement relevé :

« C'est finalement à partir d'une hypothétique forme de resocialisation scolaire que les contenus se déclinent, marquant une traduction assez naturalisée du déficit de socialisation dont souffriraient certains élèves. C'est en leur expliquant et en leur donnant les règles du jeu qu'ils seraient en mesure de mieux adapter leurs comportements à l'école (...). La question du comportement est déliée des enjeux d'apprentissages, et on court peut-être alors le risque de renvoyer l'élève à une vision utilitariste de l'exercice scolaire. (...) Le risque ne doit pas être minimisé en effet de voir les espaces périscolaires et éducatifs investis pour donner finalement plus d'écoles à ceux qui y réussissent, et renvoyer les autres à des formes de prises en charge socio-éducatives qui ne peuvent pas suffire à les extraire d'un destin scolaire marqué par le poids des inégalités d'accès aux habitus scolaires »<sup>29</sup>.

Mais, justement, en quoi et comment, ces axes prioritaires, à visée d'émancipation intellectuelle, basés sur l'écrit et l'image, **pourraient-ils être portés par la pluralité des actions et dispositifs en place qui paraissent aujourd'hui bien loin de tous s'y référer** ? Non seulement, d'ailleurs, du côté des actions dites de « prévention » ou « sociales », les plus sujettes d'inscription du dualisme, mais aussi du côté des actions « culturelles et artistiques », dans la mesure où, par exemple, comme l'affirme un responsable d'association « *Nous faisons rentrer des artistes dans les établissements qui n'ont pas vocation à transmettre des connaissances* ». Ce serait d'ailleurs même là l'enjeu de ces projets artistiques, plusieurs fois rappelé, non sans quelques prudenances et complexités<sup>30</sup>, au nom de la préservation de la « liberté », et de la spécificité de l'art.

---

<sup>28</sup> Pour reprendre l'expression développée par M. Tardif et L. Levasseur. *La division du travail éducatif, une perspective nord-américaine*. Paris : PUF, 2010.

<sup>29</sup> B. Moignard (Dir.), M. Ouafki, S. Rubi, *Dispositif d'accompagnement des collégiens temporairement exclus*, Rapport d'évaluation, OUIP, Département de Seine-Saint-Denis, janvier 2014, citation pp 55-56.

<sup>30</sup> La question de l'apport « pédagogique » des projets artistiques est bien entendu complexe. Le document écrit que nous discutons ici, fait référence à l'étude du Cerlis, sur les dispositifs CAC et Résidences d'artistes, en ces termes : « Je renvoie à l'étude du CERLIS sur l'évaluation de la CAC qui donne de belles indications : « Les parcours impliquant un travail d'écriture promeuvent un type d'écrit plus libre, éloigné des codes scolaires (langage oralisé, faible importance de l'orthographe notamment) ». Mais on sait bien comment, en ce domaine rien n'est si simple, notamment de par l'enjeu justement de la littéracie, et du rapport complexe entre le caractère segmenté de l'oralité et la visée seconde de l'écrit. Cette

Mais c'est par exemple aussi ce qui est au fondement de la critique portée par un autre acteur du Département : « (ces dispositifs CAC et surtout Résidences d'artistes) *ce n'est pas un soutien éducatif et pédagogique. C'est un soutien aux artistes... en résidence... Les gamins en profitent. C'est tout* ». (D.)

Cet argument conduit d'ailleurs à soumettre une autre proposition pour le PED2 : celle de renforcer « en priorité » la « **mission sociale** » qui devrait être celle du département en toute action. De manière particulièrement pertinente. Mais, non sans risque cependant là aussi, de renforcer **quelques nouvelles déclinaisons du dualisme** : car que serait cette « **mission sociale** » qui serait **étrangère**, ou **comme différente de /** ou comme **minimisée par /** la mise en œuvre et la réflexion sur les contenus de l'action culturelle et artistique ?

En fait, ce qui s'énonce ainsi comme « *mission sociale* » renvoie à une autre manière de penser la « priorité » qui permettrait de construire la « cohérence », « le sens » et la pertinence du Projet : non pas tant une priorité thématique, et surtout pas comme cela se fait dans les projets artistiques, donc, que de **bénéficiaires**. Du moins c'est ainsi que nous pouvons comprendre cette autre proposition. Autrement dit, la « mission sociale » s'entend comme nécessité de mise en œuvre d'une **action ciblée** (sur des territoires et/ou sur des publics, cela n'a pas pu être précisé lors de l'entretien) différenciée, pour « favoriser » **la résolution des difficultés de ceux qui en ont le plus besoin**. Dans une logique d'action compensatrice ? Pour notre interlocuteur, cette orientation ne serait celle, ni de l'Éducation nationale (au risque cependant de perdre de vue son fonctionnement différenciateur et de fait l'extension déjà longuement en marche depuis les années quatre-vingt, de ses formes d'action ciblée et les problèmes que cela pose<sup>31</sup>), ni la logique du projet CAC, qui ne correspondrait pas à la mission du Département. On considère de fait ici que du côté de l'EN, « tout le monde est pareil, doit faire la même chose », tandis que le Département a une compétence sociale.. Ce qui pousse à mettre cette question comme prioritaire : « *On file un coup de main à qui ?* ». L'exemple donné est celui du Programme de Réussite éducative « *on donne un coup de main aux gamins et familles qui en ont le plus besoin. (...) c'est notre responsabilité en tant que conseil général* » (D.).

---

complexité, d'ailleurs, semble déjà en germe dans la citation du rapport du Cerlis en référence à la valorisation d'un « écrit plus libre », et « éloigné » des codes scolaires. On pourrait *a priori* se demander comment cet éloignement permettrait de renforcer la « scolarité ». Mais en fait, **tout l'enjeu et la complexité tient dans l'hétérogénéité** de ce que l'on appelle ainsi des « codes scolaires ». Cette notion risque d'homogénéiser des phénomènes différents, d'amalgamer des pratiques inhérentes à la spécificité (inhérente) de la forme culturelle écrite, à la littéracie, conçue comme « technologie de l'intellect », et des fonctionnements arbitraires, rigides qui procèdent de tout autre chose. L'anthropologue J. Goody, a insisté sur ce point : « *Il n'est guère besoin de répéter que le comportement oral est appris plus tôt, dans un cadre familial et hors contrainte alors que l'écrit est appris plus tard et habituellement dans le cadre plus rigide de l'école ; bien que cela ne soit nullement requis, l'enseignement de la lecture et de l'écriture implique souvent une situation plus autoritaire et un cadre de procédés plus strict que la transmission de la langue parlée.* » (J. Goody, *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF, 1994, citation p. 28). D'après-nous, la nécessité de poursuivre l'analyse sur ces projets CAC, réside en ce point : continuer à travailler finement sur ses pratiques et règles (constitutif de ce qui est nommé cet « apport plus libre ») voir en quoi, quand et comment celles-ci permettent en effet de faire bouger les « codes scolaires » qui ne sont pas « requis » par le gain d'autonomie de la pensée et de maîtrise sur le monde (donc pour renforcer ces derniers), ou en quoi, quand et comment au contraire, elles peuvent contribuer à l'opacification des apprentissages, toujours préjudiciable, comme on le sait, socialement.

<sup>31</sup> Notamment bien sûr du côté de l'éducation prioritaire. Voir sur ce point, D. Frandji & J.-Y. Rochex, « De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux besoins spécifiques », in *Education et Formation*, DEPP, n° 80, DEPP pp. 95-108

Mais, avant de revenir sur la nouvelle tension ainsi esquissée, relevons, pour poursuivre cette analyse des débats, combien au final **peu d'entre eux ont pu se centrer** – non pas seulement pour évoquer leur absence, mais pour les mettre sur la table de travail –, sur les **objectifs**, les **finalités**, les **enjeux** et surtout les **contenus des actions éducatives du PED**, pendant les réunions des groupes mixtes, ainsi que lors des entretiens (mais nous nous sommes attachés à relancer les interviewés sur ces points, ce qui n'a pas toujours été couronné de succès).

Ceci a néanmoins été le cas, **à deux reprises**, lors de la réunion du groupe mixte de travail. L'analyse la plus importante qui a ici été esquissée a aussi été la plus large, à la mesure même dont celle-ci a été engagée. Car ceci a été introduit par une réflexion sur l'enjeu politique global des politiques éducatives territorialisées en rapport au risque de voir ces dernières, et ainsi le PED, jouer le jeu du « *désistement de l'État* ». Sans doute, cette introduction large et soucieuse d'État de la problématique pédagogique (des contenus de l'action, des questionnements de justice qui s'y rattachent, et notamment si l'on prolonge cette analyse, des risques de construction différenciée des subjectivités) n'est-elle pas étrangère au fait d'avoir vu ces analyses tenues par des acteurs de l'Éducation nationale.

La question, plus précisément, s'est développée sur ce terrain dans la discussion de la logique du partenariat, dont il s'agirait de veiller à « *renforcer l'intelligence* », pour éviter de voir ce dernier fonctionner sur une logique de « *sous-traitance* » (tout ce qui peut être condensé dans la problématique de « l'externalisation de la difficulté scolaire », sur laquelle, nous serons obligés de revenir) : « *le partenariat doit renforcer, prolonger, mais il ne doit en aucun cas se substituer. Et il ne doit surtout pas dédouaner, produire un dédouanement de la part des acteurs de l'État. Et ce n'est pas si évident que cela* » (EN). L'analyse pointe d'ailleurs la responsabilité des enseignants, ceux-ci « *ne doivent pas faire l'économie d'aborder les thématiques qui correspondent à un dispositif du PED, il faut veiller à ce que les actions éducatives du PED ne soient pas perçues comme un désengagement de l'État vis-à-vis de ces thématiques* ». (EN)

Elle s'est concentrée et illustrée dans le débat sur deux dispositifs, qui de fait rendent plus visibles ces questions (comme deux études commandées à des universitaires l'ont montré), à savoir, surtout le dispositif ACTE, exemplaire sans doute des difficultés majeures et même des contradictions que le PED se devrait de surmonter :

« (ce dispositif est) une des réponses à un processus extrêmement complexe du **décrochage**... pour que ce soit efficace en termes de politique publique, il faut que ce soit pensé de **manière relative dans ce processus**. Pour qu'il soit pleinement légitime. Si ça devient l'alpha et l'oméga de la lutte contre le décrochage, ça serait presque **contre-productif**... On relativise quelque part quelque chose, et en le relativisant on le rend pleinement légitime.. Si on le surfocalise en tant que réponse unique, si on ne le pense pas en système, pour être clair, il devient contre-productif. On comprend bien que dans la manière de le médiatiser, d'en parler dans les établissements, si on le valorise trop, il peut être quelque part victime d'un effet structure, avec tous les dangers : **on sous-traite, etc.** tout ce qu'on connaît. C'est

important de le dire. Le fait qu'il y ait ce tour de table finalement, on n'en perçoit que quelques éléments. Odysée jeunes. etc. et on oublie le projet politique un peu global.. C'est un vrai sujet. C'est pas propre à votre institution. Par exemple dans un établissement scolaire, on ne voit qu'une partie du projet d'établissement, on a le même méthodologie.. On est tous obligés en tant que porteurs de politique publique d'être davantage lisibles sur les objectifs fondamentaux. Et sur leur portage à travers des actions atomisées. Le jour où on aura gagné sur ACTE, c'est dire, le supra objectif **c'est qu'il y ait de moins en moins d'exclusion de cours** ;. **Acte aura réussi quand on n'aura plus besoin de ACTE.. c'est paradoxal, mais il faut arriver à le faire.** » (EN)

**Pourtant, malgré l'importance de cette analyse, celle-ci n'a pas été reprise**, pour la retravailler, par les acteurs du Département lors du groupe la résoudre.

Le second point concernant ces réflexions a porté sur les dispositifs consacrés à l'art et à la culture. Un autre acteur (de l'EN aussi) a relevé le risque de voir les actions ici réalisées se poser comme un « *objet extérieur* » que les enseignants « *ne parviennent pas à faire rayonner dans les apprentissages fondamentaux... Ils ne voient pas forcément le lien avec le cours. Dès que l'intervenant est parti* » (EN). Ceci est pensé en relation avec la difficulté de la « *rencontre* » entre l'intervenant et l'enseignant. Ces derniers seraient parfois enclins à rester en retrait pour « *laisser exister cette expérience inédite* », donc, pour ne pas la gêner (ou parce que s'en sentant dépossédés en manque de légitimité ?). Mais ils peuvent le faire tant et si bien qu'ils « *n'arrivent plus à se réapproprier a posteriori les choses* ». Autrement dit, cette analyse, et c'est là sa force, décrit bien autre chose qu'un « *effet consommation* », ou un phénomène entretenu par la « *passivité de l'enseignant* », comme cela semble parfois être dénoncé quand on aborde ces questions. Elle n'oppose pas simplement non plus **la liberté des pratiques artistiques**, à ce qui serait **la contrainte** (conçue comme uniquement problématique) des apprentissages scolaires. Elle engage à approfondir la **réflexion sur la manière dont peut être préparée et accompagnée cette « rencontre »** en laquelle consiste la présence d'un artiste ou d'un intervenant dans l'espace et le temps scolaire (**mais elle n'a, elle non plus, pas été reprise et développée par le groupe mixte<sup>32</sup>, c'est-à-dire collectivement**).

De plus, dans ce cas, on s'interroge aussi sur **la responsabilité du « dispositif »** lui-même, « *tellement cadré qu'il invite un peu l'enseignant, pas à cette passivité, mais en tout cas à être un peu dans une posture de réception plutôt que dans une construction* » (EN, *idem*). Ce problème a d'ailleurs été encore énoncé, presque dans les mêmes termes, mais de manière bien plus vive, dans un autre groupe de travail, par un acteur associatif engagé dans la programmation des projets artistiques :

« **Yen a marre des dispositifs !** Culture art et collègue c'est devenu un acronyme, c'est devenu « **LE CAC** ». Maintenant chaque fois que quelqu'un a une idée, que ce soit un enseignant, un artiste, etc. qui veut faire quelque chose on lui dit « **Fais un CAC !** ». C'est dire qu'il n'y a plus d'espace pour la pensée, il n'y a pas d'espace de liberté, pour la pensée... C'est-à-dire que plus personne aujourd'hui ne

---

<sup>32</sup> Nous nous référons ici aux trois premières rencontres du « groupe mixte », et non pas aux deux ateliers de travail animés avec Pierre Périer et Cécile Ponsot, qui ont de fait laissé plus de temps à l'échange. Si on ne peut pas négliger le fait que la complexité aussi bien que l'objet des questions ainsi abordées dans les trois premières rencontres ont joué contre la possibilité de leur reprise par le groupe, il faut aussi surtout penser ce phénomène en rapport au faible temps consacré à ces réunions (deux heures trente au maximum) et leur cadrage hésitant entre demande d'analyse, de points de vue, et énoncé de solutions immédiates d'amélioration du PED, au vu de l'urgence du calendrier.

peut inventer quelque chose sur le terrain. Que ce soit un parent d'élève, que ce soit un artiste, un prof.. Quand une idée émerge il faut forcément qu'elle trouve sa place dans quelque chose qui est déjà cadré et à qui on va dire ce sera 5 heures pour ça, 4 heures pour ça, et tu auras 2000 balles.. Pfff. il y en a marre... ! Il faut laisser la liberté d'entreprendre, et je ne fais pas appel au libéralisme économique en disant cela. Juste l'envie de faire et qu'on nous laisse la possibilité de faire... ». (AS)

Liberté de l'artiste / dénonciation de la contrainte bureaucratique et de la standardisation, on sait bien comment ce couple de dualistes peu aller de pair<sup>33</sup>. Pour ne pas rester caricaturale, ou tomber dans le piège du « libéralisme » refusé, et des ruses des logiques managériales qui vont avec –, **mais surtout des problèmes complexes d'apprentissage dont elle clôture la pensée** –, cette critique importante devrait assurément conduire à poursuivre la réflexion sur l'enjeu de « la rencontre » et les modalités de son « accompagnement », dont la richesse pourrait être partagée.

Mais sur ce point en même temps, on ne peut qu'être étonné **par l'apparente non-reprise, voir l'oubli pur et simple**, des enjeux d'un « référentiel » des conditions de pertinence d'une action partenariale éducative », imaginé, justement, au cours de l'analyse des projets partenariaux mis en œuvre en Seine-Saint-Denis il y a quelques années<sup>34</sup>. Il se pourrait que la fragmentation, propre à l'action éducative du Département, trouve aussi une manifestation dans **la perte de mémoire institutionnelle, et la non-recherche de cumulativité de son expérience d'analyse construite au fil du temps**.

### Action universelle / Action ciblée, et arguments de justice : premiers éléments sur le problème de la « disparité »

Notons pour terminer que le vice-président du Département, lui, refuse le principe d'un ciblage, et en fait d'un registre de « discrimination positive », comme on le dit, problématiquement, en France, tout en revendiquant, en orientation pragmatique, des possibilités de choix quand cela s'impose. Pour celui-ci, les priorités du Projet doivent être pensées en « *termes d'objectifs, pas en termes d'établissements et de territoire à cibler* ». Par exemple en « *ciblant les REP +* ». « *Mais quand on a à choisir, on prend la classe SEGPA. Pas la classe CAMIF* ». (VP). Nous verrons pourtant plus loin (Partie 2.) que le choix se fait aussi (avec ou sans l'assentiment et l'accompagnement des pilotes ?) du côté des établissements, dans les usages des moyens et des dispositifs du CD. C'est même là l'un des

---

<sup>33</sup> L. Boltanski et E. Chiappello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 1999 (c'est là tout l'enjeu de « la critique artiste »)

<sup>34</sup> E. Bautier et S. Bonnéry (dir.), avec la collaboration de : C. Archat, M-F. Faure, S. Grossman, L. Kuidid, *Les démarches éducatives partenariales. Enjeux et conditions de l'inscription des élèves dans des logiques scolaires*, Rapport remis au CG de Seine-Saint-Denis, Direction de la Culture, de la Jeunesse et du Sport, Septembre 2006. Rappelons que ces « conditions » ont été travaillées au regard de trois paramètres : « le dispositif de l'action lui-même en tant qu'il concerne les mises en œuvres matérielles et pratiques décidées et attendues par les différents acteurs (intervenants et enseignants), mais résultant aussi de contraintes extérieures, institutionnelles, politiques etc. ; les situations qui concernent la façon dont le dispositif choisi et / ou contraint est vécu, compris, investi par les partenaires et dans les activités des élèves ; enfin, le contexte qui traite de la façon dont les conceptions et les logiques d'actions des partenaires s'inscrivent dans un moment historique et social. Dispositifs, situations et contextes constituent les conditions dans lesquelles les actions partenariales prennent sens pour les individus et dans lesquelles des modes de socialisation se construisent ». P. 16.

faits qui peut nourrir la réflexion sur les phénomènes **de disparité d'usages** des dispositifs (et de leurs thématiques).

Avec ou sans l'accompagnement des pilotes ? En fait, les interviews que nous avons pu réaliser montrent combien ceux-ci **intègrent des préoccupations** (des règles et des conventions) **de justice dans leur action de programmation**. Ils semblent, parfois, devoir le faire seuls. Ces préoccupations de justice sont, en un sens, rendues nécessaires, **par la logique des moyens, et l'impossibilité de promouvoir une action à destination de tous**. Par exemple, c'est le cas des actions organisées sur les enjeux **d'orientation**. Celles-ci entendent aider les collégiens à se construire « *une orientation choisie plutôt que subie* ». Elles se veulent complémentaires à l'action menée par les services de l'Éducation nationale. Elles consistent à organiser des parcours permettant de « *faire découvrir la richesse des territoires sur le plan professionnel* », aux collégiens de Seine-Saint-Denis. Le parcours (énoncé comme dispositif) « *Découverte des métiers de...* » s'est notamment pour l'instant centré sur deux domaines professionnels : sur l'aéronautique, profitant de la ressource locale du Salon du Bourget, et sur le numérique. Pour le numérique, l'action est récente. Expérimentale l'an passé elle n'avait alors concerné que deux établissements, cette année trois. Mais c'est sur le projet en lien à l'aéronautique (la visite du Salon) que l'on peut concentrer notre questionnement. Cette action-là est dite s'adresser à tous les établissements. Pour autant, les moyens ne permettent pas cette généralisation, et très concrètement, **un choix de bénéficiaire** doit être fait : « *dix établissements seulement sont concernés par an, pour des questions d'organisation et de coût* ». Toute la question est alors de savoir comment sont choisis ces établissements. Ces **établissements**, ou plutôt les **quelques élèves** de ces établissements, qui, avec leur enseignant, vont pouvoir bénéficier d'une visite du salon (sans doute accompagnée ou intégrée dans un « projet », comprenant préparation et exploitation de retour, mais nous n'avons pas pu obtenir d'informations là-dessus). En tout, ce sont de fait 10 classes, couvrant autour de 200 élèves par an, qui sont sélectionnées. C'est alors bien **un critère d'équité** qui est mis en avant par le pilote du Département chargé de l'organisation de ces visites. La démarche est la suivante : le CD lance un mail d'appel à des établissements. Visiblement pas à tous les établissements, dans la mesure où « *comme évidemment d'année en année on a touché de plus en plus de collègues, il y a certains qu'on ne va pas resolliciter...* » (D.).

Le choix procède donc d'un travail de repérage réalisé par le pilote, rendu possible par sa propre connaissance de la situation, ainsi que la lecture du « Bilan du PED » de l'année précédente. Car ici, la règle consiste à **privilégier**, non seulement les établissements, qui n'ont pas déjà eu accès à ce dispositif en particulier, mais aussi, visiblement, à ceux des établissements (ou des unités territoriales ?) qui ont globalement été **sous-bénéficiaires** d'autres actions du PED :

« C'est ouvert évidemment à tous les collègues, on fait un mail d'appel. Mais comme évidemment d'année en année on a touché de plus en plus de collègues, *il y a certains qu'on ne va pas resolliciter...* S'ils le souhaitent, ils n'ont pas le droit à un deuxième tour, **pour pouvoir toucher le maximum de**



**collèges sur le territoire, avec une équité en termes de bassins territoriaux.** De façon à ne pas toucher que telle ou elle unité territoriale. On fait un travail de recherche en se basant aussi sur les établissements qui ont bénéficié de moins d'action en accompagnement, tous domaines confondus. On pourra privilégier les établissements qui ont bénéficié le moins d'actions, globalement, les années précédentes. On ira vers eux, s'ils répondent ou pas. S'ils répondent, ils seront prioritaires. On s'appuie sur le bilan du PED de l'année précédente. Si on a un principal qui nous contacte, qui nous dit, j'ai entendu parler de cela... Au cas où, on répond a priori non, s'ils ont déjà bénéficié d'autres actions.. Après ça dépend du nombre de places. » (D.)

Bien sûr, la démarche exacte devrait être précisée, nous n'avons pas eu l'occasion de le faire lors de cet entretien, faute de relance de notre part : « équité » entre les bassins territoriaux ou entre les établissements (les deux ?) ? Avec des seuils quantifiés d'utilisation et de mise en œuvre des autres accompagnements ? Mais ce n'est évidemment pas là le principal enjeu.

L'enjeu, c'est bien de voir que **des critères de justice sont nécessairement intégrés dans les actions des pilotes**, qui réalisent ceci avec précision malgré toute la complexité que cela engage, pour des actions qui ne peuvent de fait pas, **structurellement**, concerner tous les élèves du Département. Le refus assumé du VP de ne pas mettre en œuvre une action ciblée se heurte à l'absence de moyens.

Tous les élèves... et même tous les établissements. En fait, c'est un autre apport de cet exemple : **on voit ici combien l'action du PED est très centrée sur le niveau établissement.** Les critères de justice **sont pensés à l'échelle de ces établissements, et non pas des élèves.** Qu'un établissement soit sélectionné à deux reprises pourrait en effet ne pas être considéré comme problématique dans la mesure où ce sont des élèves différents de ces mêmes établissements qui sont sélectionnés d'une année sur l'autre. Le choix des élèves en question est d'ailleurs laissé à l'appréciation des établissements (visiblement, le dispositif semble fonctionner sur des entités classes, et non pas de regroupement des élèves intéressés, mais ce serait aussi un point de fonctionnement à préciser).

Enfin, cet entretien nous permet **aussi de saisir en quoi le CD peut avoir une action volontariste, dans la distribution de ses actions et moyens, et ne pas se contenter de répondre à des « demandes ».** En l'occurrence, ici, pour ce dispositif, les « demandes » semblent peu nombreuses (même si la connaissance du dispositif par le « bouche-à-oreille » fait que certains établissements, ou certains enseignants contactent de leur propre chef le CD pour demander à en bénéficier. Ce que ce même CD donc peut refuser dans la règle d'équité). Tout se met beaucoup en jeu, dans « le mail d'appel » ciblé de départ. Et ce point nous paraît aussi très important, car cela signifie la possibilité de jouer sur les dynamiques propres des établissements, qui selon les contextes, peuvent être plus ou moins **en état formuler des demandes et construire des « projets ».** Sans ces règles d'équité, et sans cette action volontariste, les moyens du Département, limités, non accessibles à tous, pourraient contribuer à renforcer des dynamiques de projet internes aux établissements qui, elles-mêmes, **peuvent être mises en relation avec leurs plus ou moins grandes difficultés.** Plusieurs fois, dans le groupe de travail mixte, et alors que l'on se préoccupait des questions de « disparité », est revenu

l'exemple de ces établissements « **englués dans des problèmes de climat et de violence** » incapables de formuler de « projets », *a fortiori* sur le long terme. Et, si le problème de la « coloration » a une implication sociale, c'est bien celle-ci : on pourrait imaginer, nous l'avons fait, des différenciations d'établissements, à laquelle contribue le PED, entre certains bien pourvus, **en situation stable**, bénéficiant de projets culturels d'ampleur importante, disons **instructeurs et mobilisateurs**, et d'autres, **en situation de difficulté ou de « crise »**, mais qui ne bénéficieraient que de **projets à court terme**, bien plus « **régulateurs** » (« **socialisateurs** » dans la logique du dualisme) « **qu'instructeurs** »<sup>35</sup>.

Une autre contribution au PED, appelle d'ailleurs à « renforcer l'apprentissage de la “méthodologie de projet” en direction des établissements :

“De nombreux projets pèchent par la méthode: la méthodologie de projet n'est pas acquise pour beaucoup de partenaires. J'en veux pour illustration la tendance des partenaires à ne pas poser de diagnostic étoffé. Leur évaluation des priorités peut être biaisée, par exemple une partie des violences scolaires reste invisible aux adultes (...). Je pense que notre responsabilité est impliquée, car (notre service? les directions?) nous ne formons pas les collèges à la méthodologie de projet (...) (D. contribution écrite)

Mais deux remarques encore sur ces points.

**Premièrement**, ces enjeux, et en l'occurrence, ces critères de justice qui doivent être mis en place, sont bien sûr impliqués par l'absence de moyens permettant de couvrir tous les établissements, et encore plus de concerner tous les élèves. Ils nous ont par exemple aussi été exposés en ce qui concerne les projets d'éducation au développement durable et couvrant le thème de la solidarité internationale. Ici, on se rend compte que le travail des Pilotes prend une importance extrême à la mesure des **allers-retours qu'impliquent la construction, l'orientation et la maturation des projets**. D'une manière générale, **la présence sur le terrain des pilotes, leur capacité à susciter des projets, là où ils ne se formulent pas toujours, et pas seulement par une procédure « d'appel d'offres » « en ligne», autant qu'à renforcer ou à réorienter la qualité d'autres projets, devrait d'ailleurs sans doute être mieux reconnue et pensée pour le PED2**. Pourtant, nous avons aussi retrouvé ces questions à propos de l'un des très rares dispositifs (si ce n'est le seul ?) dits « universels », à savoir le CAC. D'une part, d'une année à l'autre, tous les établissements ne sont pas entièrement couverts. En fait, d'une année sur l'autre, il y a, semble-t-il, toujours un ou deux établissements qui n'ont pas pu construire de projets. Dans ce cas l'équipe du Département semble vouloir se concentrer un peu plus sur eux l'année suivante. Et là aussi de toute façon, l'élaboration de projets, passe par plusieurs phases d'échange et de préparation, entre les établissements, le CD et les intervenants (simplement, les procédures varient selon les dispositifs d'action culturelle et artistique : elles ne sont pas les mêmes pour les parcours CAC.., Les résidences in situ – de fait seulement 10 résidences par an : les

---

<sup>35</sup> Les catégories du discours régulateur et instructeur sont empruntées à Basil Bernstein, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Presses Universitaires de Laval, 2007.

établissements sont sélectionnés comment ? – ou les actions de l'éducation à l'image). D'autre part, là aussi il nous faut le rappeler, les parcours CAC, s'ils concernent tous les établissements, **ne concernent pas toutes les classes, et tous les élèves...** De même, la mission de prévention de la violence à l'école précise qu'elle multiplie les trois formes d'action identifiées en groupe de travail : en promotion, en réponse à des demandes des collègues et par des actions ponctuelles (mais alors des sélections sont-elles faites ? et comment sont choisis les établissements d'actions promues ?).

**Seconde remarque, pour nous importante :** toutes les règles de justice, d'égalité et/ou d'équité telles qu'elles apparaissent forcément mobilisées (plus ou moins explicitement, et selon des principes en tension qui pourraient s'avérer complexes à clarifier et à préciser) ont surtout l'air de s'entendre comme des **enjeux d'égalité d'accès**. C'est là bien sûr encore une conséquence **de la difficulté** du PED à approfondir la réflexion **sur les finalités et les contenus de ses actions** (et sur les effets qu'ils contribuent à produire du côté de l'égalité des acquisitions, de leur rapport aux processus de différenciation constitutifs des formes pédagogiques scolaires). **La difficulté à intégrer ces questions comme priorité de la réflexion à devoir mener.**

De ce point de vue, **il semble être communément, et implicitement établi, que le plus grand apport du PED à l'égalité, serait l'apport de ses « dispositifs » (qu'il faudrait pouvoir rendre le plus accessibles possibles, voire étendre)**. La question dite de la « disparité » que nous avons souhaité contribuer à résoudre, était d'ailleurs inégalement nommée par les acteurs du CD, question de « l'iniquité » : **il semble établi que les établissements sous utilisateurs d'actions et de dispositifs seraient, nécessairement désavantagés.**

L'étude menée dans les établissements nous permettra cependant de revenir sur cet implicite. Ne serait-ce qu'en rapport à ceux de ces établissements qui tentent, eux aussi, **de rompre avec la logique des dispositifs, ou qui, du moins, n'en sont pas eux non plus pleinement satisfaits.**



## Chap. 2. Du côté des établissements

### L'enquête dans les collèges

La délimitation de l'échantillon de collèges a été facilitée et enrichie par l'implication de l'éducation nationale, du Conseil Départemental et d'associations impliquées dans le PED. Ces acteurs ont identifié une série d'établissements ayant des postures diverses vis-à-vis du PED et des actions éducatives (on pourrait dire, en posture « critique », posture de « consommation », posture « d'appropriation ») dans 6 communes du département préalablement identifiées : Noisy le Grand, Saint Denis, Montreuil, Romainville, Villepinte, Clichy-sous-Bois.

Sur la base de cette première liste, dix établissements ont été choisis pour l'enquête sur la base de leur représentativité par rapport à un certain nombre de critères tels que leur posture vis-à-vis du PED, le classement des collèges (REP+, ZEP, aucun classement) et la quantité et le type d'actions du PED mises en place dans l'année scolaire 2015-2016.

Les principaux de huit collèges et la Directrice d'une SEGPA ont été interviewés. Dans deux cas, suite à l'initiative des principaux, d'autres acteurs de l'établissement ont participé aux entretiens (une enseignante et une principale adjointe). Trois collèges ont donné lieu à une enquête plus approfondie : des observations, des discussions informelles et des entretiens avec d'autres acteurs de l'établissement ont eu lieu. Entre autre une enseignante, une assistante sociale, une gestionnaire et un professeur documentaliste ont été interviewées.

**Tableau : Collèges de l'échantillon**

Collège	Classement	Quantité d'actions 2015-2016
A	SEGPA REP+	17
B	-	9
C	-	9
D	REP+	23
E	ZEP	20
F	ZEP	10

G	ZEP	13
H	ZEP	7
I	REP+	18

Un aspect qui n'a pas été pris en compte dans le choix des collèges est le caractère tout numérique. Il y a eu en effet 3 collèges récemment construits « tout numérique » sur les 12 de Seine Saint Denis.

Les acteurs des établissements ont été interrogés sur les actions mises en place dans leur établissement, les modalités de communication, conception, mise en œuvre et évaluation des actions, les rapports avec les différents partenaires qui participent aux actions, et les atouts et limites des dispositifs et, plus largement, de l'action éducative du Département.

Par la suite, nous présenterons certaines réflexions autour de ces échanges avec les acteurs des établissements.

## La complexité du PED et sa faible visibilité

Dans un seul collège de l'échantillon, il y a une vision plus globale du PED, en tant qu'outil qui permet de « *mutualiser des moyens* » et « *réfléchir à plusieurs* » pour donner un sens aux actions proposées par différents partenaires, éviter leur mise en « concurrence » et « *avancer d'une manière un petit peu plus efficiente* ». Pour le reste, même si certains principaux ont avoué avoir « étudié » le *vade-mecum* avant notre visite, et d'autres l'ont consulté pendant l'entretien, les objectifs ainsi que les priorités du Département en matière éducative n'étaient pas clairement identifiables. Certains ont même avoué ne pas connaître grand-chose sur le PED : « *Alors, je vais être sincère avec vous, le projet éducatif du département, je ne l'ai pas beaucoup lu* ».

Interrogés sur les actions du PED, certains principaux ont évoqué des dispositifs relevant de l'EN, d'autres ont parlé d'autres responsabilités du CD (état des bâtiments, achat de mobilier, financement pour le ramassage de poubelles, Espaces parents dans les nouveaux établissements, internats). Un enseignant a « avoué » ne pas savoir si le financement pour les projets venait du Département : « *On a eu plusieurs subventions, je ne sais pas qu'est-ce que le Département a financé, moi j'ai eu mon budget* » (Enseignante Collège E). D'ailleurs, certaines actions du PED, particulièrement sur la citoyenneté, sont perçues comme étant propres aux associations qui les fournissent, ou à l'EN, et n'ayant aucun lien avec le CD ou le PED :

« c'est dans le cadre du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté que nous travaillons aussi avec une autre association, mais qui n'a... qui ne dépend pas du département, qui est la Ligue de l'enseignement, donc qui est en partenariat avec l'éducation nationale et la fédération des œuvres laïques de Seine Saint Denis donc autour de toutes les questions de discrimination et d'éducation à la différence de la sixième à la troisième, nous travaillons depuis plusieurs années avec eux » (Directrice SEGPA collège A)

Certaines associations font une communication directe de leurs actions aux établissements, sans nécessairement évoquer l'appui du CD ou leur inscription dans le PED et contribuant probablement à rendre le PED moins visible.

L'action éducative du département est d'abord et avant tout liée à certains dispositifs le plus connus d'ouverture culturelle et au monde (« CAC », « Odyssée jeunes », « Résidence in situ », « Appel à projets », « Éducation à l'image »). D'autres actions évoquées concernent les parcours de citoyenneté (principalement « Conseil Départemental des Collégiens ») et des parcours d'éducation à l'environnement (particulièrement « Une mare dans mon collège », « Des ruches dans mon collège » ainsi que des actions d'éducation à la biodiversité et de lutte contre le gaspillage alimentaire). Certains dispositifs ont été évoqués souvent moins spontanément, ce sont les dispositifs d'aide à la recherche de stages des élèves en troisième (souvent pour souligner l'intérêt, mais aussi les dysfonctionnements dans le dispositif) ainsi que des dispositifs de prévention, tels que le dispositif « Accompagnement des collégiens temporairement exclus » (ACTE) et « Jeunes contre le sexisme ».

Le PED est donc associé dans l'esprit des principaux à un nombre limité de « dispositifs », portant des « projets » majoritairement « culturels ». L'ensemble de l'offre est peu visible :

« Bah généralement on connaît les projets comme Odyssée Jeune, comme Culture et Arts au Collège. Maintenant c'est bien dans les mentalités et dans les esprits on connaît le phasage donc la chose c'est de voir... nous on adapte en fonction bien évidemment de ces calendriers là pour créer, proposer un projet Culture et Arts au Collège ou un voyage Odyssée Jeune (...)

J'aurai beaucoup de mal à vous faire un schéma de tout ce qui se fait parce qu'il y a beaucoup de choses qui se font. Beaucoup de choses qui se font et puis parce que euh j'ai pas forcément moi une visibilité claire sur tout ce qui se fait parce que le principe qui doit régner dans les établissements c'est aussi un peu la confiance. Quand vous avez trois projets c'est bien on peut suivre trois projets quand vous en avez comme nous... vous voulez voir la liste? Vous voulez que je vous montre la liste? C'est infernal c'est on a cinquante projets différents. Des ateliers avec ces ateliers ça va de l'atelier police scientifique à l'éco citoyenneté à l'atelier jardinage avec les agents à l'atelier cuisine. Au cours d'anglais américain pour les professeurs ». (Principal Collège B)

Tel qu'il est affirmé par ce principal, la faible visibilité du PED est en partie la conséquence de la multiplicité de l'offre, « *trop de choix, tue le choix* » (affirmé à l'intérieur du CG, mais aussi par des acteurs de l'EN, des associations et autres partenaires). Nous voyons dans le discours de ce principal que la multiplicité des projets ne contribue pas uniquement à une faible visibilité du PED, mais aussi, et nous le développerons **plus tard, à limiter l'engagement et le suivi de la part du principal**. Les établissements expliquent **être très sollicités par les différents partenaires**, ne pouvant pas s'intéresser à tout ce qui est proposé :

« Maintenant moi ce que je trouve aussi c'est qu'il y en a énormément, je dirais même trop. Parce que moi qui lis tous les mails qui arrivent dans l'établissement, il y a un moment de l'année, juste avant la date de clôture des **inscriptions, ou on en a de fois deux, trois par jour, et c'est beaucoup trop**. Parce que... moi je pense aux collègues aussi, comment est-ce qu'on fait pour prendre de temps de détailler

chaque projet, savoir s'il rentre bien dans l'articulation pédagogique de l'année, savoir s'ils vont avoir le temps ou pas le temps, trouver un collègue pour le faire avec eux ? Enfin, moi je trouve que ça nécessite beaucoup d'énergie pour un projet. L'abondance de projets et l'attention que ça nécessite ce n'est pas toujours favorable à ce que les gens s'en emparent. Les profs ne sont pas toujours prêts à rentrer dans la lecture détaillée d'un projet, à moins qu'ils aient déjà une idée déterminée ». (Principal collège H)

Nous retrouvons toujours ici le même argument : l'abondance limite la possibilité de s'en emparer. Bien que les principaux mettent en avant la richesse de l'offre, ils demandent plus de lisibilité. Le *vade-mecum* apparaît comme un outil important que le principal **va consulter afin de répondre aux intérêts des enseignants, par contre il n'est pas un outil communicable directement aux enseignants** :

« nous les chefs d'établissement on reçoit une plaquette où on sait que voilà on peut solliciter tel service, tel numéro, et cetera, je pense qu'une plaquette simplifiée pour tous les enseignants en début d'année bah ça serait pas du luxe quoi, quelque chose qu'on pourrait distribuer comme ça au moins, sans pour autant qu'ils soient autonomes et sans qu'ils aient les contacts directs avec le conseil départemental **parce que là ça deviendrait ingérable pour le conseil départemental**, mais au moins qu'ils sachent que voilà l'unité territoriale pour Saint Denis elle peut prendre tout ça en charge et que s'il y a quoi que ce soit bah bien sûr il passe par le chef d'établissement, que ça aille des ruches au foyer socioéducatif à l'aide à la demi-pension, et cetera (Principal Collège )

Nous pouvons dégager **trois problématiques** liées à la complexité et la faible visibilité du PED.

**La première**, la plus évidente, est **la difficulté de connaître la richesse de l'offre** et donc de s'intéresser à des actions autres que celles qui sont les plus connues et qui circulent par le bouche-à-oreille. Ceci pourrait expliquer la faible utilisation de certaines actions. Il faut mettre en avant que cette problématique n'est pas uniquement une problématique de communication, elle concerne l'offre en elle-même. Nous sommes face à un paradoxe : la grande richesse de l'offre la rend moins accessible et par conséquent réduit le nombre de projets choisis. **La deuxième problématique** renvoie à **l'appropriation, l'engagement, et le suivi des projets** qui se voient limités lorsque l'offre se multiplie. **La troisième concerne la non-visibilité des priorités politiques** de l'action éducative du département, et donc des **finalités ultimes des actions mises en place**.

## Par-delà la dualité

Notre souci pour cette étude a été de mieux comprendre ce qui pouvait expliquer le phénomène dit de la disparité ou de la distribution inégale des actions éducatives sur le département. Pour nos interlocuteurs au sein du CD, **il y a une dualité de postures**, objectivée par un système de cartographie, entre des établissements qui sont **de grands utilisateurs d'actions et d'autres qui éprouvent un intérêt limité pour l'offre du PED (on peut alors parfois parler d'établissements « coopérants » et « résistants »)**. Mais, notre étude **permet de problématiser et revoir cette dualité entre grands et faibles utilisateurs du PED** : elle nous donne une visibilité plus complexe de ce qui se joue ici.



Il faut noter en premier lieu que des problématiques propres au fonctionnement du système en Seine-Saint-Denis conditionnent l'utilisation du PED, principalement **le fort renouvellement du corps enseignant** dans plusieurs établissements. Ceci limite les possibilités de mettre en place de projets d'une année sur l'autre et est souvent cité dans les collèges pour expliquer le faible intérêt de certains enseignants pour les actions du PED :

« y a beaucoup de *turn-overs* comme je vous disais chez les enseignants aussi et on est pas sûr que ce qui a été mené une année le soi l'année suivante ou que, par exemple pour un projet on se dit tiens on va faire un voyage scolaire l'année prochaine avec les quatrièmes, on est pas sûr que l'année prochaine les professeurs qui ont initié le projet soient là à la rentrée pour le déposer le projet donc ça fait partie aussi des difficultés qui peuvent être nôtres » (Principal collègue B)

Le collège avec le moins d'actions de notre échantillon est de fait, par exemple, un collège ouvert en 2014 avec un taux très important de nouveaux professeurs. La principale évoque les appréhensions de la part des professeurs avant de mettre en place un premier projet :

« Je crois ce qui joue aussi c'est ceux qui en font un premier. Je pense qu'après compte tenu du fait que le fonctionnement à l'air d'être relativement optimum ils savent qu'il n'y aura pas de gros souci, donc là pour le coup ça fonctionne. Mais sans ça, avant qu'ils soient rentrés une première fois, je pense que ça va être difficile pour eux » (Principal collègue H).

Les professeurs ont confirmé cette situation. Pour ceux qui venaient d'arriver en poste, la priorité était de prendre leurs repères et même de bien connaître les programmes avant de pouvoir s'intéresser et investir du temps dans les projets, même s'ils ont manifesté de l'intérêt pour les projets et qu'ils comptaient s'y impliquer dans les années à venir.

Ceci expliquerait que dans les nouveaux collèges inaugurés en 2014, ou dans les collèges avec un corps enseignant très jeune, il y ait moins d'actions. Mais au-delà de **la limite quantitative**, le fort *turn-over* s'avère également une **limite qualitative**, empêchant la mise en place de ces actions dans de bonnes conditions. Par exemple, quand les professeurs nouveaux arrivants héritent des projets montés par les professeurs de l'année précédente : « *C'est le prof de musique de l'année dernière qui a monté le projet, et il savait qu'il n'allait plus être là. Donc moi je suis arrivée cette année et on m'a dit tu te prends le projet (rires) (...) Pour l'instant il n'y a pas de lien avec mon programme, mais je vais essayer de l'intégrer, j'attends un peu voir comment ça se déroule* » (Professeur de musique Collège H).

Comme dans ce dernier cas, certaines conditions de mise en place des actions s'avèrent complexes. Mais la seule référence à la distinction entre forts et faibles utilisateurs du PED pose d'autres questions (que cette distinction, trop rapide et binaire, empêche d'une certaine manière de voir).

En premier lieu, une importante consommation d'actions peut cacher **une utilisation discutable du PED**. Dans les mots de la principale de l'établissement le plus « consommateur » de l'échantillon :

« alors après effectivement il faut pas non plus qu'on rentre dans des espèces d'habitudes de confort c'est ça aussi, c'est-à-dire qu'effectivement j'ai pas aussi de retour de l'artiste, c'est-à-dire qu'à la fois il faudrait plus de recul du conseil, que le conseil général me donne, se donne les moyens aussi de voir si euh l'artiste a trouvé que le professeur c'était, avait bien aussi utilisé le dispositif... s'il c'était pas trop appuyé aussi sur lui parce que c'est aussi la dérive c'est la consommation de projets, c'est-à-dire qu'effectivement des professeurs trouvent ce biais là pour pas prendre en charge seul la classe et les délèguent un peu à un intervenant la prise en charge du groupe donc euh c'est euh... un point de vigilance aussi. » (Principal collègue D)

On se confronte de fait au problème de l'utilisation redoutable du PED quand certains enseignants **peuvent externaliser sur des intervenants externes la prise en charge de la classe**. Ce principal demande un rôle plus actif de la part du CD pour avoir un suivi majeur sur l'utilisation des actions mises en place dans son établissement. **Face à cette demande d'externalisation du suivi, d'autres chefs d'établissements préfèrent mettre en place moins d'actions**, leur permettant d'avoir une implication et un suivi plus directs et de s'assurer de la qualité et l'intérêt des projets : « *il faut avoir à l'esprit qu'un projet ça a des tenants et des aboutissants y a toute une logistique de mise en place c'est un engagement fort d'une classe alors en général j'aime bien que sur un projet soit installé une classe entière et euh donc je préfère qu'il y en ait moins parce que vous voyez bien si vous déclinez tout ça je veux dire le collège fonctionne quand quoi?* » (Collège C). Ce principal signale une problématique qui a déjà été soulignée dans les ZEP par Dominique Glasman<sup>36</sup>, le fait que le temps d'exposition aux apprentissages soit, parfois, réduit au bénéfice des activités des projets. Si l'on suit cette logique, un nombre limité de projets est préférable.

Par conséquent, en second lieu, une faible utilisation du PED peut relever **d'une utilisation plus réfléchie des actions**, d'un travail plus minutieux d'intégration des actions dans le projet d'établissement, de transversalité dans le travail de plusieurs enseignants et d'un suivi plus important de la part du principal. Dans d'autres établissements à faible utilisation d'actions, la « sous-consommation » est ainsi justifiée comme étant une **utilisation réfléchie ou stratégique** du PED, pour répondre aux besoins de l'établissement :

« On va pas épuiser tout ce que le Conseil départemental peut proposer parce que nous ici on a une spécificité que d'autres établissements n'auront pas et je pars du principe que chaque profil d'établissement est différent. Donc on part en fait des besoins des élèves et de ce que les enseignants souhaitent mettre en place pour ensuite solliciter directement le conseil départemental si ça correspond au projet ou passer directement par des associations qu'on connaît... par exemple, autre exemple là on va, cette année on va travailler avec une association qui s'appelle e-enfance sur les dangers d'Internet. Euh... clairement c'est nous qui passons d'abord par l'association parce que euh... on les connaît, parce qu'on sait qu'eux ils interviennent de façon très positive dans les établissements et donc euh voilà y a une participation du collège qui ne va pas nécessiter une intervention du conseil départemental, mais c'est le collège qui va solliciter l'association et qui payera l'association. Voilà. Donc en fait si vous voulez c'est vraiment en fonction des projets qu'on veut mener, en fonction de ce que les élèves souhaitent mettre en place et après en fonction du réseau, du tissu qu'on a autour du collège. Est-ce qu'on passe d'abord en priorité par le conseil départemental? Moi quand ça touche très clairement en tant que chef d'établissement, quand je sais que ça va toucher la structure du collège, c'est-à-dire euh... par exemple le jardin potager, il va falloir qu'on déplace des grilles euh ça je peux pas le faire je suis propriétaire des murs donc ça il faut que je le fasse avec l'autorisation du conseil départemental. Euh quand il faut installer

---

<sup>36</sup> Glasman, Dominique. *Des ZEP aux REP. Pratiques et Politiques*. Toulouse, SEDRAP, 2001

des ruches et que potentiellement ça peut être dangereux alors qu'on sait que ça l'est pas, mais que ça peut être dangereux pour le voisinage il faut se soit le propriétaire des murs qui valide donc il faut que ça soit un projet conseil départemental sinon moi je me mets en porte à faux par rapport à eux. Après quand c'est du pédagogique ou de l'éducatif pur on se laisse une marge de manœuvre tout comme on travaille avec le terrain Jean Philippe on travaille avec les archives nationales de Pierrefitte donc tout ça se sont si vous voulez des partenaires que le conseil départemental peut nous permettre d'obtenir, mais en général on travaille sans passer par le conseil départemental. (Principal Collège F)

Dans le discours de ce principal, nous constatons une division des tâches. Pour des projets qui concernent « les murs » le Département sera tout de suite sollicité, pour ce qui relève du pédagogique ou « éducatif pur », le collège se donne de la marge de manœuvre étant donné que ceci relève de la spécificité de leur champ d'action. Ceci relève aussi de ce que deux chercheurs canadiens, Maurice Tardif et Louis Levasseur, analysent en termes de « division du travail éducatif » suite à la multiplication d'agents éducatifs qui dans les 30 dernières années participent à l'activité de l'école. Une division du travail, qui peut relever de ce « dualisme » déjà vu dans le premier chapitre. Car, ces « aménagements » redéfinissent le territoire de l'enseignant et mettent en tension deux styles de pratiques, voire deux objectifs contradictoires, du modèle traditionnel de l'enseignant : disons ici, **la mission d'instruction** d'une part, celle de la **socialisation** d'autre part. Les chercheurs constatent une sous-traitance éducative de la mission de socialisation (une « sous-traitance » et pas un « partenariat comme aussi repéré par Garnier et Moignard pour le dispositif ACTE<sup>37</sup>). Cette réflexion nous amène à **interroger le rôle du PED dans la prolifération de ces structures remédiatrices**, dans l'extension de la problématique de la socialisation scolaire et de la logique « d'externalisation des dispositifs de lutte contre l'inégalité scolaire »<sup>38</sup>. L'enjeu pour le PED pourrait par **conséquent consister à s'éloigner d'une fonction de traitement de problèmes externalisés par l'école pour devenir un instrument de renforcement institutionnel et de prévention des processus de construction des inégalités scolaires**. Nous reviendrons sur cette réflexion.

Dans cette division du travail scolaire, les établissements peuvent compter également sur **leur propre système de partenaires**, faisant appel au PED pour des cas précis en fonction des besoins. Ainsi une faible utilisation du PED peut également répondre à l'existence préalable de partenariats entre le collège et des associations, centres sportifs, institutions, qui ne sont pas encadrés dans le PED. Les principaux peuvent être même critiques vis-à-vis de collègues qui ont besoin du Département pour tisser leurs partenariats. On va s'attarder sur le propos de ce principal d'un collège avec peu d'actions du PED, pendant qu'il lit la liste du *vade-mecum*, et explique que le collège met déjà en place des actions similaires grâce à ses propres partenariats :

---

<sup>37</sup> « les porteurs des dispositifs dénoncent massivement une forme d'abandon des élèves dans le cadre des accueils qu'ils mettent en place. Plutôt qu'à un partenariat, il semble bien que l'on assiste à une forme de sous-traitance lorsque l'institution ne s'implique que très rarement dans l'opérationnalité de la prise en charge » Garnier, J. Moignard, B. Un dispositif local recomposé. Moins d'école ou mieux d'école ? Diversité. Revue d'actualité et de réflexion pour l'action éducative, n°181, octobre 2015, pp 145-151

<sup>38</sup> Rochex, J.-Y. (2006). « Politique ZEP et démocratisation du système éducatif. Un bilan pour le moins décevant ». En ligne <http://seminaire.samizdat.net/spip.php?article201>,

« Donc on fait intervenir... des personnes extérieures et des entreprises. Donc vous voyez tout ça (faisant référence à la liste d'actions du vadémécum) c'est fait quoi.(...)y a des médecins qui viennent de l'extérieur. On a une infirmière ici qui s'implique énormément. Pour ce qui est de la sécurité routière ou de la sécurité de manière générale ou les problèmes à risque c'est la police nationale qui vient parler de la drogue par exemple et des risques d'Internet. Ils sont venus ou ils vont venir, et cetera. Donc si vous voulez toutes ces actions sont déjà prises en charge dans l'établissement par des intervenants extérieurs, mais que l'on connaît.(...)

C: D'accord. Pour vous ce n'est pas nécessaire de passer par le département pour les financements de ces actions?

I: Non parce qu'elles ne nécessitent pas un financement euh votre euh... quand la police nationale vient eh bien on lui paye son repas de midi parce que ça me paraît évident, mais ils sont bénévoles donc euh y a pas de soucis j'ai pas besoin de, d'argent. (...)

Tout ce qui est nutrition et éducation au goût c'est fait dans le cadre du CESC également euh... voilà. Avec des intervenants extérieurs, des médecins notamment. (il lit la liste de dispositifs du vadémécum) Alors sport et nutrition je m'implique dedans. (...) **Donc on en fait, c'n'est pas parce que'on ne fait pas appel à vous que rien ne se passe dans un établissement faut le savoir. C'est un peu comme si un médecin me demandait, mais personne n'est jamais malade chez vous.** Non, mais on ne va simplement pas chez le même médecin.(...) Alors par contre il y en a qui le consomment, en général ils le consomment bien. L'objectif c'est qu'évidemment euh le collège fonctionne bien et toutes les actions qui sont menées en périphérie je dirais des cours à proprement parlé. (...)Maintenant un collège qui n'a pas de moyens particuliers. C'est notre cas. Qui ne fait systématiquement appel à toute euh... à tous les intervenants sur ces thèmes là ça ne veut pas dire qu'il n'aborde pas ces thèmes-là. Ça ne veut pas dire qu'il n'a pas d'intervenants. Il en a bel et bien, mais c'est parce qu'il s'est créé, on s'est créé, on a un répertoire euh d'intervenants dont si vous voulez la police municipale, la santé, la PMI, le médecin, le médecin scolaire, et cetera, la police nationale et les intervenants extérieurs, Veolia et toutes les entreprises.(...)

Mais trop c'est trop parce qu'il y a quand même, oui oui il y a un moment où on ne peut pas. Y a quand même, on a quand même un programme vous voyez des choses à faire suivre aux élèves. Non pas que ça gêne les programmes, mais la journée à vingt-quatre heures et voilà quoi et les emplois du temps d'un élèves ils sont déjà pas mal chargés donc voilà on peut pas trop en faire non plus » (Principal de collège)

Nous nous attardons sur ce propos parce qu'il montre comment une faible utilisation du PED ne relève pas nécessairement d'un manque d'intérêt ou d'information sur les actions, **elle peut également s'expliquer par un regard critique sur l'action éducative du Département et permettre éventuellement d'enrichir la réflexion davantage même que le peuvent certains « grands consommateurs ».**

Si le PED a pour but de répondre aux « besoins des établissements » de manière spécifique pour chaque territoire, le fait que certains établissements mettent en place plus ou moins d'actions, et donc l'iniquité ou la disparité des actions dans le territoire, n'est pas nécessairement problématique. Cette dualité de postures mérite d'être complexifiée, et même analysée dans la particularité de chaque cas. Il est clair que la « non-demande », ou « non-formulation de besoins », ou encore, la non-réponse à appel à projets, peuvent aussi être mis en relation au *turn-over*, et aux difficultés des établissements qui ne parviennent pas, ou moins que d'autres, à planifier une logique de projets « en plus de l'ordinaire ».

**Mais la surconsommation d'actions peut s'avérer plus problématique que la sous-consommation** (à cause des difficultés pour les chefs d'établissement de suivre l'ensemble d'actions, de l'utilisation

des intervenants externes pour déléguer la gestion de la classe ou « externalisation de problèmes », du faible travail sur le rapport entre l'action et les contenus curriculaires ou scolaires). La **question est plutôt de savoir quelle est l'utilisation que les collèges font des actions du PED et à quelles attentes et problématiques des collèges ces actions répondent.**

### Les « attentes »

À première vue tous les besoins et attentes des collèges semblent trouver réponse dans le PED. Face à une telle offre, la plupart des collèges n'ont pas grand-chose à dire quand on leur demande s'il y a des besoins pour lesquels ils ne trouvent pas de réponse dans le PED : « *L'offre très riche nous permet de répondre sans souci à nos attentes* » (Principal Collège I). En revanche, certaines recommandations pour le prochain PED, ou des remarques critiques vis-à-vis de certaines associations ou intervenants laissent voir qu'il y a des besoins et des attentes qui ne trouvent pas d'écho dans les dispositifs du CD.

#### *Une offre riche et souple*

Quels sont les besoins des établissements auxquels le PED permet de répondre ? En réponse à cette question, les principaux font le plus souvent référence aux dispositifs culturels, ce qui confirme la prédominance de ces dispositifs dans les représentations de l'action éducative du CD.

Les principaux insistent sur les avantages du travail à partir de **projets, sur l'intérêt des actions d'ouverture culturelle** dans un contexte comme celui de la Seine-Saint-Denis, et sur les effets positifs que les actions peuvent avoir sur les élèves, sur la classe, sur la pédagogie, sur les enseignants et sur la vie de l'établissement.

D'autre part, les actions proposées par le CD présentent un avantage pour répondre aux besoins des collèges : face aux initiatives de l'EN, les initiatives du CD **sont plus souples**. Alors que les consignes de l'EN sont des impératifs pour les établissements, le caractère **non contraignant du PED** est mis en avant par les principaux. Par exemple un principal se pose des questions sur l'intérêt du projet de l'EN sur le harcèlement, une thématique qui n'est pour eux « *ni un problème, ni une préoccupation, ni une pratique* » et « *qu'à force d'en parler on éveille aussi la curiosité* ». Ce collège doit mettre en place le projet comme un impératif qui n'est pas nécessairement adapté à leurs besoins : « *alors si je voulais faire court je dirais que de toute manière c'est une consigne ministérielle et on l'applique et on est fonctionnaire donc on fonctionne voilà* ». En opposition aux impératifs de l'EN, les initiatives du CD permettent de « rester locales » en l'adaptant aux besoins des collèges, mettant en avant un partenariat avantageux entre le CD et les collèges : « *il faut toujours rester local quand on est dans un établissement scolaire parce que le même type d'établissement à Saint-Denis il n'y aura pas forcément envie de mettre vraiment le même public, ni les mêmes problématiques* ».

Il y a un consensus assez important autour de la large gamme de problématiques et attentes des établissements sur lesquels les actions du PED permettent de travailler. Ils sont résumés dans les points suivants illustrés par des exemples :

- **Des aspects psychologiques des élèves** : la timidité (grâce aux projets les élèves vont « oser parler », « aller vers les autres pour s'exprimer ») ; l'estime de soi (« on travaille vraiment aussi sur euh... une restauration de l'estime qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes », « qu'ils vont reprendre confiance en eux ») ; ou l'image de soi : « on a vu un élève en grandes difficultés scolaires, pas très apprécié, enfin son image avait changé et ça a changé jusque dans la cité c'était vraiment... donc du coup ses camarades du coup s'étaient mis à l'aider scolairement euh... il y avait de l'admiration autour de lui ce qu'il n'avait jamais connu à l'époque et lui ça lui a changé quand même, je pense que ça lui a changé sa vie »
- **Le climat scolaire et les comportements** : « ça contribue à favoriser un climat serein dans l'établissement » ; « à partir du moment où ils se connaissent mieux ils se respectent mieux. Ça apaise l'ambiance qui devient moins violente dans les comportements. Plus décontracté, moins violente »
- **Le « cantonnement » des élèves en Seine-Saint Denis et dans leurs pratiques culturelles** : « Les projets permettent également évidemment ouverture culturelle et ouverture sur l'extérieur. Euh... on est face à des élèves ici qui ne sortent que rarement de Saint Denis » ; « Il faut les faire sortir du collège et les faire sortir de Saint Denis »
- **Les rapports entre les enseignants et la classe** : « on a eu un autre rapport qui se crée et ça ça apaise aussi considérablement les choses et c'est pour ça aussi que profs font pas mal de projets c'est parce que c'est créer un lien autre avec l'élève euh... » ; « le groupe est plus solidaire, ils fonctionnent ensemble, il est plus discipliné et concentré »
- **Le sens de l'école et des apprentissages** : « c'est ce qui va donner vraiment du sens aux apprentissages pour les élèves quoi vraiment » ; « mettre en place des projets éducatifs au sein d'un établissement scolaire c'est donner du sens à ce que l'école aussi peut apporter c'est montrer que l'école a une plus-value par rapport à ce que les gamins peuvent vivre dans leurs quartiers » ; « à un moment donné y a un intérêt qui se crée qui fait que on... certains ça les réconcilie quand même avec l'école » ; « ça apporte une dimension pratique aux enseignements, concrète ».
- **La « routine » pédagogique** : « dans tout ce qu'on me demande d'apprendre aux élèves qu'est-ce que je peux faire d'un peu différent pour aussi moi me faire plaisir et pas être dans une espèce de routine où je vais prendre chaque année les quatrièmes comme ça je suis sûre

que chaque je ferai les mêmes cours et les mêmes évaluations quoi? C'est ça qui est intéressant. Sachant que la réforme elle va quand même pas mal faire bouger les lignes » ; « les professeurs ont pu appréhender autrement le programme scolaire » ; « Cela oblige les profs à revoir leur méthode d'enseignement ».

- **L'image du collège** : « Ça permet d'enrichir le regard des parents et des habitants du quartier sur le collège »

Il faut souligner que ces **apports peuvent être très ambivalents**. Créés dans un cadre de fonctionnement sélectif de l'école, **ils peuvent aller dans le sens de la résolution des problèmes d'apprentissage**, mais ils peuvent aussi **engager des dynamiques opposées qui contribuent à renforcer des processus sélectifs et inégalitaires**.

Prenons le travail sur « l'estime de soi » ou la « timidité des élèves », qui reposant sur des aspects psychologiques sont souvent présentés comme un **prérequis** pour l'apprentissage. Cette définition peut contribuer à une **individualisation des problématiques éducatives** qu'on comprend comme caractéristiques propres aux élèves et en dehors des situations scolaires (l'envie, la motivation et l'estime de soi conditionnent les capacités à apprendre). En fait, seul un collège définit les problèmes en rapport avec ses pratiques pédagogiques, pour le reste nous voyons des difficultés à considérer la propre pratique comme participant au processus de construction des inégalités sociales, et pouvant contribuer à les renforcer et les légitimer. Dans les termes de Dominique Glasman, ces actions peuvent encourager une « dérive pédocentriste » : face à certains élèves en difficulté, le souci du « plaisir » et de « l'intérêt » de l'enfant peut parfois faire oublier la « transcendance des savoirs », comme si la spontanéité enfantine était le siège de la vérité<sup>39</sup>.

Les activités qui concernent l'amélioration du climat scolaire ou du rapport entre l'enseignant et la classe peuvent fonctionner également comme une sorte d'effort de la part des enseignants pour «réconcilier les élèves (pauvres) avec le milieu scolaire »<sup>40</sup>, les objectifs de socialisation étant souvent présentés comme préalables aux apprentissages<sup>41</sup>. S'inscrivant dans le piège du « dualisme des dimensions cognitives et comportementales de l'enseignement », ou dans un glissement des objectifs cognitifs vers des objectifs non cognitifs, portant sur des attitudes morales et des valeurs considérées comme des prérequis pour une bonne scolarisation, **elles peuvent contribuer à contourner ou minorer les enjeux propres aux contenus curriculaires et à leur apprentissage, et les enjeux de**

---

<sup>39</sup> Glasman, D. (1992). L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers. Paris : ESF. P. 107

<sup>40</sup> Mangez Éric. *Réformer les contenus d'enseignement*. Paris : PUF, 2008

<sup>41</sup> Kherroubi, M., Rochex, J.-Y. (2004). « La recherche en éducation et les ZEP en France ». *Revue Française de Pédagogie n°146*.

**production des inégalités scolaires**<sup>42</sup>. Différents travaux mettent en avant que ces activités s'avèrent souvent peu pertinentes du point de vue didactique, du contenu et des exigences intellectuelles et cognitives, et insistent sur la façon dont les élèves peuvent être très actifs dans le faire en situation et décrocher dans le passage au plan cognitif<sup>43</sup>. D'où l'intérêt de continuer à problématiser et de travailler sur ce passage entre les projets et les apprentissages.

D'autre part, quand on se réfère au cantonnement des élèves en Seine Saint Denis, face auquel on propose des activités d'ouverture culturelle, on peut le faire **en légitimant une image négative des élèves et de leur culture**. Nous aborderons en détail ce point et celui sur la revalorisation de l'image du collège plus tard.

### **Des objectifs scolaires peu présents. Contribuer à la réussite scolaire en contournant la lecture**

On se retrouve face à un paradoxe important : même si les actions culturelles sont les plus répandues et marquent l'identité du PED dans les représentations des collègues, certains enseignants peuvent trouver **qu'il y a peu de place pour les projets culturels**. Ce professeur documentaliste explique, par exemple, les difficultés qu'elle rencontre pour monter un projet de lecture :

« Il y a beaucoup d'aide et des actions et de parcours autour de la biodiversité, de l'environnement, mais quand on fait un projet sur la lecture il faut aller chercher nous-mêmes de partenaires, de financement. Parce qu'en ce moment la mode c'est l'environnement. Mais c'est un peu dommage. Parce que quand on fait de projets sur l'environnement c'est bien, mais ce serait bien de faire le même pour la culture... Parce que quand on veut travailler sur la lecture on se rend compte que c'est beaucoup plus difficile, il faut aller chercher nous-mêmes nos partenaires, ça ne rentre dans aucune caisse. C'est pas une thématique à la mode, la vie scolaire, la violence, l'environnement. La culture... on a l'impression qu'elle est de moins en moins aidée dans l'établissement. Maintenant ce qu'on aide c'est : l'environnement, la violence, et puis la citoyenneté. Après il y a quand même de choses, il a les CAC, qui nous permettent de travailler avec des partenaires culturels, il ne faut pas exagérer, mais moi je trouve qu'il y en a moins. Les CAC c'est de projets à l'année... mais si on veut faire un petit projet, faire venir un auteur, ça coûte 150 euros, ça va bénéficier une classe sur une demie journée, on n'a pas les sous pour le faire, de petites aides ou de petites subventions pour nous aider à faire ça. On ne sait pas par où passer. Sur d'autres thématiques, il y a beaucoup de petits projets, des assos qui vont intervenir gratuitement, sur la culture il n'y en a beaucoup moins et c'est dur de trouver. » (CDI Collège E)

Sachant qu'un objectif premier du PED est de contribuer à la réussite scolaire des élèves, **il est paradoxal qu'un objet scolaire clé pour la réussite tel que la lecture n'y trouve pas de place**. Tel que nous l'avons déjà souligné, les contenus et les objectifs scolaires sont peu présents dans les actions

---

<sup>42</sup> Cf. : Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1997). « Ces malentendus qui font les différences ». In Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute ; Bautier, E. (2008). « Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école ». In D. Frandji & P. Vitale (dir.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société* (pp. 133-150). Rennes : Presses Universitaires de Rennes ; Christophe Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, 169, 2009, p.17-28 ; Rochex J-Y, Crinon J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes

<sup>43</sup> Bouveau P., Rochex J-Y., (1997). *Les ZEP entre école et société*. Paris : Hachette ; Rochex J-Y, Crinon J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes



culturelles du PED, ceci étant souvent un choix explicite des acteurs culturels départementaux et associatifs.

Cet état de fait a certes été considéré comme bénéfique et a reçu un accueil positif lors d'une précédente évaluation. En effet, il permettrait la diversification de la culture scolaire, le relâchement de son lien privilégié avec la culture savante et scripturale et la recomposition des formes de légitimité culturelle grâce à la mise en valeur d'autres formes culturelles<sup>44</sup>. Le retrait de l'écrit ou de la lecture dans les activités conduites est censé initier les élèves à d'autres formes de langage dont la faible présence à l'école a été soulignée et regrettée depuis longtemps : activités orales, l'éducation à l'image, l'écriture créatrice.

**Nous pouvons toutefois émettre les réserves suivantes:**

- Tel que nous l'avons rappelé dans le chapitre 1, le registre du développement cognitif et social des collégiens demande de prendre au sérieux l'enjeu de la démocratisation de l'accès aux savoirs « le rapport à l'écrit » étant le « premier outil de l'autonomie de la pensée ». Les travaux de Dominique Glasman sur les ZEP montrent que les projets de nature à rendre l'enseignement plus « motivant » pour l'élève, moins scolaire et moins déconnecté de sa vie de tous les jours, censés susciter un certain enthousiasme chez les élèves ainsi qu'ils contribuent à donner une image de leur école dont ils peuvent être fiers, **entraînent deux lignes de fuite :**

1. les projets sont souvent présentés comme devant donner sens aux savoirs scolaires, mais il n'est pas si simple de les mener et de les articuler avec l'activité pédagogique quotidienne et avec les apprentissages ordinaires (avec le risque de contribuer à rejeter ces apprentissages du côté de l'absence de sens lisible). Cette situation, nous l'avons déjà relevé, a été suscitée par un acteur de l'Éducation nationale lors d'un groupe de travail : *« Pour les élèves, ça reste une cerise sur le gâteau et ils ne voient pas le rapport avec les cours... Espace pour la coéducation ? Il faut un progrès. Ça demande également de travailler sur le rapport entre les intervenants et les enseignants »* (EN).

2. d'autre part, le produit final ou la réalisation prennent le pas sur le processus d'apprentissage. L'objectif cognitif risque d'être perdu dans la dynamique de réalisation.

- Si les projets ont sans doute une influence sur la forme scolaire et peuvent avoir un effet sur les pratiques classiques des enseignants et le rapport de l'école à la culture savante et scripturale, il peuvent aussi se superposer aux modalités pédagogiques existantes ou fonctionner comme une réconciliation des élèves avec les formes classiques d'enseignement (rappelons que nous avons

---

<sup>44</sup> Bozec, Barrère, Montoya, Op. Cit. 2013

identifié une faible remise en question de la pratique pédagogique des collèges, mais cela mériterait d'être analysé en détail)

- Si les projets peuvent fonctionner comme une revalorisation des formes culturelles non légitimes dans d'autres cas, l'accès à la culture apparaît très souvent comme le résultat de la confrontation des jeunes à des réalités et des pratiques qui seraient autres que celles de leur milieu, fortement remises en question. Les projets ne semblent souvent pas mettre en valeur leurs formes culturelles, mais donnent accès à la culture légitime. Nous développerons ce point dans la prochaine section.

Les avantages des actions cités auparavant se centrent le plus souvent sur les apprentissages relationnels, affectifs et personnels (relations d'harmonie, de conflit, comprendre les gens/connaitre la vie, développement personnel). Le grand défi pédagogique, celui de construire le passage de ces apprentissages aux apprentissages intellectuels et scolaires, incombe aux enseignants. Le rapport avec les enseignements scolaires n'est intentionnellement pas abordé par les intervenants externes, d'après les propos des associations, mais il reste un des défis majeurs de la « coéducation ».

### **Entre ouverture culturelle, changement de pratiques et misérabilisme**

La plupart des problématiques et des « besoins » que nous avons évoqués plus haut ne sont pas vus d'un point de vue relationnel, en référence aux pratiques institutionnelles. Un seul point, celui sur la « routine » pédagogique, met en question les pratiques institutionnelles ou des enseignants, et ce n'est pas un point largement évoqué. Un seul principal comprend les problématiques des élèves (estime de soi, timidité, rapport à la scolarité) comme le résultat des pratiques institutionnelles : « *en France on a un système qui est on le sait, j'allais dire brutal, mais, assez dur pour les élèves, la note étant quelque chose qui est un marqueur positif ou négatif très fort. On a des élèves qui ont une vision d'eux-mêmes et une estime de soi très très au-dessous de ce qu'elle devrait être à l'âge* » (Principal Collège G). **Pour le reste, il y a très peu de mise en question des pratiques institutionnelles et pédagogiques.**

Les principaux voient les problèmes scolaires **comme externes à l'école et relevant des conditions de vie ou du milieu culturel des élèves**. Dans les justifications sur l'intérêt des projets (ils se réfèrent souvent aux projets culturels) il y a souvent une vision disqualifiante des jeunes, de leurs pratiques en dehors de l'école, et du « 93 ». Nous pouvons repérer ces représentations dans les exemples qui suivent :

« Il n'y a pas de livres à la maison, au niveau des parents, le niveau culturel des parents est très faible, la culture essentielle reste toujours leur culture de pays d'origine, y a pas forcément une volonté d'appropriation et d'intégration chez toutes les familles, y a des mamans turques qui sont là depuis quinze ans qui ne parlent toujours pas français. Je pense que dès que les enfants franchissent la porte du collège ils sont à nouveau baignés dans, complètement dans une culture turque des médias, dans le discours, donc à la maison on parle turc, on regarde la communauté turque c'est cinquante pour cent de mon public (...) donc c'est vrai que y a pas photo que si le conseil général ne soutenait pas les projets culturels au sein de nos établissements ça serait compliqué.

C'est-à-dire que nos élèves quand ils rentrent chez eux ils rentrent, ils changent de pays, ils changent de planète. Et que nous on a besoin de... et puis surtout ils se retrouvent dans des conditions de vie souvent dramatiques à être à quatre dans une chambre, à ne pas avoir d'activité à l'extérieur, à traîner dans les cages d'escaliers donc nous un internat ici ça aurait beaucoup de sens pour effectivement bah travailler, qu'ils aient aussi une hygiène de vie parce que là on a encore euh une commission vendredi bah la maman apparemment bah ils vivent dans un duplex, donc les parents vivent en bas les enfants sont laissés à eux-mêmes à l'étage, les gamins regardent la télé jusqu'à pas d'heure. Y a personne, aucune surveillance aucune vigilance sur ce qu'ils regardent, le gamin dort en classe en sixième donc euh je pense qu'alors effectivement on ne peut pas se substituer aux parents, mais euh... et même si on a dit à la mère qui a six enfants bah que c'était pas bien, mais après comme c'est quand même le quatrième de la famille qu'on a de la fratrie et ça a toujours été la même chose donc à un moment on veut aider les gamins à s'en sortir faut aller plus loin faut aller encore plus loin c'est l'internat parce qu'effectivement là activité physique le soir, étude encadrée, extinction des feux neuf heures et demie enfin on les mettrait vraiment dans des habitudes saines de travail et de vie qui feraient que on aurait encore sûrement plus de réussite avec eux (Principal collège D)

Pour reprendre les mots de Dominique Glasman concernant les dispositifs qui visent à faire adopter des comportements, des attitudes et un rapport à l'institution scolaire et à ses agents, *« on peut se demander si ces dispositions ne sont d'abord pensées sur le modèle de celles de classes moyennes selon une logique qui ne se donne la peine d'essayer de comprendre de l'intérieur le sens des attitudes et dispositions des élèves et familles jugées anomiques, asociales ou incompatibles avec une bonne socialisation scolaire, qui contribue à disqualifier ceux qui sont porteurs »*<sup>45</sup>. Nous constatons une nouvelle fois l'ambivalence du PED et des projets culturels : ils peuvent fonctionner comme moyen de *« démocratisation culturelle »*<sup>46</sup>, *mais l'intérêt pour les projets d'ouverture culturelle peut aussi cacher une représentation disqualifiante de la culture des élèves, de la culture du 93 : « ouvrir à la culture fait partie de cette réduction des inégalités pour les amener vers... vers la culture quoi. Non pas qu'ils n'aient pas de culture, mais en tout cas c'n'est pas la même culture »* (Directrice SEGPA Collège A).

Le problème ne réside pas dans le fait de viser à « ouvrir » les jeunes à d'autres formes culturelles. Ceci en effet peut être considéré comme faisant partie des missions émancipatrices de l'école. Le problème est de faire ceci sur la base d'une disqualification de ce que serait la «non-culture» des élèves, qui pourtant, constitue un des points d'ancrage sur lesquels se construisent les apprentissages (dans la logique d'un développement appropriatif). Il est aussi courant de voir, sans arrêt, les acteurs (car aussi les chercheurs) se référer à l'argument de la différence-distance culturelle, réduisant la « culture» à des formes statiques. De ce fait, le « travail d'ouverture culturelle » a du mal à être pensé comme autre chose qu'une imposition arbitraire et à sortir de la problématique de la « légitimité culturelle ». Il renforce la mobilisation des approches critiques relativistes, telles qu'elles se déclinent beaucoup aujourd'hui, au nom par exemple de la lutte contre la poursuite des violences coloniales (au risque du populisme culturel et pédagogique) : « il faut en préserver les jeunes ». On s'interdit ainsi de penser (et de rendre possible) **la production d'une « culture commune », comme culture**

---

<sup>45</sup> Glasman, D. Op. Cit. 2001. P. 73-74

<sup>46</sup> Bozec, Barrere, Montoya, Op. Cit. 2013

**vivante, productrice de développement cognitif et social, des individus et des sociétés**<sup>47</sup>. Problème à considérer au moment où en France, et notamment en Seine-Saint-Denis, on se pose particulièrement la question de problèmes dits « communautaires », de processus d'ethnisation, de « citoyenneté », de « commun », de « participation ».

### Trop d'offre ? Sentiment de gaspillage et besoin de suivi

Un sentiment de **gaspillage** a été repéré dans un certain nombre de collèges, mettant en parallèle le coût de certaines actions à ce qu'elles apportent à l'établissement et aux élèves :

« Il y a un projet mis en place par l'ULIS, l'a j'avais trouvé que c'avait été un peu exagéré. Il y avait un artiste international qui était intervenu sur une année scolaire dans une classe ULIS pour élèves handicapés, bah en grande difficulté quoi, et là j'avais été assez déçu par l'intervenant, c'était en 2012 je crois, et là par contre j'avais trouvé qu'un projet de 40 mille euros avec un artiste international pour 13 élèves était un peu trop. C'était une danseuse internationale qui leur avait appris à travers la chorégraphie à appréhender leur corps. Et là pour ce que ça avait produit je l'ai trouvé un échec. (...) C'était l'artiste qui avait été sollicité directement et payé directement par le département. Quand on prend des artistes comme ça, il faut s'assurer du contenu (...). J'avais fait remonter spontanément mon point de vue, mais on ne nous demande pas de faire remonter notre bilan, et ça, je trouve que c'est dommage (...) Lorsqu'on nous propose des projets tout ficelés il faut s'assurer, donc du coup moi je ne les sollicite plus, on est plus adepte dans l'établissement des projets construits par les enseignants et aux projets tout ficelés, parce qu'il faut que le projet colle parfaitement au contenu et aux besoins des professeurs. Les professeurs préfèrent de proposer leurs propres projets, mais pas les projets clé en main, ça marche beaucoup moins... Ils peuvent faire l'économie de ce type de choses » (**Gestionnaire collège G**)

Il y a une reconnaissance du fort investissement du CD et d'une utilisation pas toujours optimale de ces moyens : « *faut être aussi attentif à l'utilisation qu'on fait de ces moyens là parce qu'ils sont très importants je trouve que le conseil départemental fait énormément d'efforts en termes financiers au premier chef étant contribuable je le paye quelque part, mais comme les parents d'élèves comme... il faut pas gâcher ça. Voilà* ». (Principal collège B)

Le sentiment de gaspillage, souvent lié, pour les interlocuteurs, au manque de suivi de la part du CD, concerne également certaines associations :

« au niveau du, du suivi du décrochage euh j'étais avec l'association X. Et l'association X je connais le responsable je l'ai vu une ou deux fois depuis que je suis ici, mais euh... on travaille très peu ensemble donc là aussi, c'est-à-dire que là je pense que tout comme le problème du sondage qualité sur la culture, je pense que euh... le conseil général fait, alors je sais que ça doit être un très gros boulot, il fait trop confiance c'est-à-dire que là je pense par rapport à tout le tissu associatif euh moi on ne m'a jamais demandé si j'étais satisfaite si euh je rencontrais souvent les partenaires X si j'étais satisfaite du travail qu'il pouvait faire en partenariat avec moi. Est-ce que j'avais une visibilité sur quels élèves, quels enfants il prenait en charge? Avec qui il travaillait? Je pense que tout ce travail un petit peu de feed-back il faut un peu plus le développer.

C: D'accord.

---

<sup>47</sup> Basil Bernstein, nous aide fortement à penser ces questions (*Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Presses Universitaires de Laval, 2007). Même si bien des lectures que l'on fait de son travail en France re-contextualisent cette analyse dans des approches relativistes et fixistes, qui interdisent de considérer leur originalité et productivité. Cf. D. Frandji et P. Vitale, *The enigma of Bernstein's 'pedagogic rights'* », in Vitale & Exley, (Eds), *Pedagogic Rights and Social Justice. Bernsteinian explorations of curriculum, pedagogy and assessment*, London, Routledge, 2015

I: Parce que je pense que bah X doit toucher quand même une grosse subvention de la part du conseil départemental.(...)

Et moi quand j'ai ouvert le document là qu'on a eu dans la pochette où y avait un moment justement, un document sur un partenariat justement qui se noue avec toutes les associations qui vont travailler autour de décrochage et de la prévention spécialisée en dehors des établissements et là quand j'ai vu que sur (la commune du collège) c'était X j'ai quand même été un peu étonnée parce que euh... parce que moi je ne travaille absolument pas avec eux. Alors je sais... ils prennent peut être en charge les élèves et j'ai peut-être pas besoin de le savoir y a peut-être une histoire de déontologie d'éthique, mais euh jamais personne ne s'est inquiété de savoir si je travaillais bien avec cette association. Donc je pense qu'y avait vraiment un travail de contrôle a posteriori parce que je pense qu'y a quand même d'énormes sommes qui sont engagées et que le conseil départemental doit s'assurer du service reçu et du service effectué par tous les partenaires qui travaillent autour de nous. (Principal Collège D)

Ce sentiment de gaspillage est ainsi souvent lié à des remarques sur le manque de suivi de la part du CD pour s'assurer de la qualité des actions entreprises. Certaines associations font leur propre communication sur les actions proposées, ce qui est perçu parfois **comme de la publicité afin d'essayer de vendre des services qui n'ont pas été sollicités** et afin de continuer d'obtenir des subventions du Conseil. En un sens, il est curieux de voir la qualité et la pertinence des propositions de ces associations ainsi mises en question (sans tenir compte du contexte économique, qui ne facilite pas le travail des associations, et par-delà toute analyse de leur contenu) :

« les associations sont donc référencées et doivent faire un peu de porte-à-porte ou de publicité dans les établissements pour qu'on puisse les solliciter. (...) Une association qui n'est pas sollicitée il va bien falloir qu'elle trouve qu'elle trouve quelque chose pour financer ses acteurs. Vous voyez? (...) Euh... et souvent quand arrive la date limite pour valider toutes les associations qui interviendront pour les projets culture et art au collège par exemple. Là on a une pluie de mails qui nous proposent bah oui parce que certains n'ont pas été sollicités. Mais certaines devraient se poser la question de la raison pour laquelle ils n'ont pas été soit resollicités soit tout juste sollicités ». (Principal Collège C)

Finalement les actions du PED apparaissent comme secondaires, et tout en reconnaissant leur intérêt, il nous est rappelé que le CD doit avant tout se concentrer sur ses priorités ou sa « première mission » : *« faut pas non plus que le conseil départemental perde de vue que sa première mission c'est quand même les murs... les équipements informatiques et entretien du matériel informatique. C'est quand même la priorité au départ même si effectivement la culture c'est aussi notre priorité dans ce département »* (Principal Collège D).

Même sans avoir une visibilité de l'ensemble du PED, les établissements sont conscients des efforts financiers que les actions représentent pour le CD. Ils peuvent mettre en question l'intérêt de certaines actions, voire de certaines associations, et demandent un suivi de la part du CD pour vérifier l'intérêt et la qualité de toutes les propositions. Un suivi des actions s'impose aux yeux des établissements. Néanmoins les acteurs n'acceptent pas toujours de voir les résultats de leurs actions interrogés et mis en cause<sup>48</sup>. Les concepteurs des parcours culturels, par exemple, mettent en avant l'imprévisibilité des actions et de leurs apports pour les élèves. Cette imprévisibilité, en tant qu'aspect

---

<sup>48</sup> Cf. Mons, N., Emin, J.C. & Santana, P. (dir.). (2009). *Le pilotage par les résultats un défi pour demain*. Paris : CNDP/ESEN.

constitutif et légitime des parcours culturels, mène certains acteurs à s'opposer à réfléchir sur l'intérêt des parcours culturels dans les collèges. Bien qu'il puisse être inintéressant d'essayer de chiffrer l'impact d'une action sur les indicateurs éducatifs, d'autres types d'évaluation et de suivi semblent nécessaires. Le suivi, en tant que moyen de création d'un espace de communication réciproque entre les différents acteurs du système<sup>49</sup> ou garantie de la cohérence et stabilité des dispositifs et de la « coordination de l'action »<sup>50</sup> pourrait contribuer à la résolution des problématiques du PED identifiées dans le chapitre 1 tel que les conflits d'appartenance et de concurrence entre les différents acteurs et la difficulté à pouvoir collectivement questionner les enjeux éducatifs, pédagogiques et sociaux qui sont impliqués dans l'action du Département.

## **Le paradoxe d'une aide du Département qui renforce des processus différenciateurs**

Nous savons que les pratiques institutionnelles peuvent contribuer à la constitution d'un espace scolaire sélectif et à la construction de difficultés éducatives. Dans ce cadre, bien que l'utilisation des actions du PED puisse faire évoluer positivement la forme scolaire, elle peut également renforcer les pratiques différenciatrices et « privilégiantes » à l'extérieur (entre collèges) ou à l'intérieur (parmi des groupes d'élèves) des établissements.

### **Logiques de différenciation externe**

Nous l'avons évoqué plus haut, les principaux ont expliqué qu'un des avantages des projets est de mettre en valeur le collège, en premier lieu aux yeux des élèves :

« Je pense que le département explose pas, alors là pas au niveau des collèges, mais peut-être un peu, si quand même, si on arrive à maintenir une certaine forme, j'allais dire de paix sociale même si elle est relative je pense que sans ça (les projets éducatifs) on aurait déjà atteint des seuils d'explosion beaucoup plus grands. Vous voyez ce que je veux dire? On respecte son collègue quand y a un projet, quand on apprécie les profs, on a envie de le brûler quand y a rien à l'intérieur et c'est tout simple. Les gamins ils sont comme ça et je le comprends » (Principal collège B)

Les projets permettent de « donner du contenu » aux collèges aux yeux des élèves. Mais c'est également et en deuxième lieu dans l'esprit des parents et des membres des quartiers que les projets permettent de changer l'image de l'établissement et de le rendre ainsi plus « attractif » pour les familles. Pour la « bonne cause » sans doute, mais au risque cependant, comme on le sait, de renforcer la logique de concurrence entre établissements ou de ne concevoir des projets que dans cette finalité communicationnelle (qui est susceptible elle-même de renforcer la critique du gaspillage).

---

<sup>49</sup> Demailly, L. (2001). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In Demailly, L. *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques* (pp. 13-20). Bruxelles : De Boeck.

<sup>50</sup> Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluations. Querelles de territoires*. Paris : PUF.

Par exemple, un des collèges a mis en place une fête de la lecture depuis des années grâce au financement du PED. Cette activité est devenue constitutive de l'identité de l'établissement dans son environnement d'après le principal, ce qui le rend éventuellement plus attractif dans un contexte d'institutions dévalorisées. Le fonctionnement à partir de projets étant nécessairement instable, il y a un grand mécontentement dans les collèges quand le financement de ce projet clé n'a pas été reconduit. Les projets peuvent ainsi fonctionner comme un moyen de mise en valeur de certains établissements, avec une utilisation stratégique de la part des collèges pour améliorer leur image et « éviter l'évitement ». L'aide « différentielle » du Département peut contribuer à cette logique de différenciation, surtout quand, tel qu'il a été mis en avant par les travaux sur les parcours CAC et comme nos données ont tendance à l'affirmer, « les équipes éducatives selon leurs ressources institutionnelles et leurs compétences, ne jouent pas à armes égales » pour répondre aux appels d'offre et avoir accès aux projets (Montoya, 2013). Des collèges avec des équipes plus fortes, plus stables, avec parfois même une spécialisation dans la réponse à des appels à projets peuvent utiliser ces compétences **pour creuser les différences avec d'autres établissements.**

### Logiques de différenciation interne

Les collèges peuvent également utiliser l'aide du Département comme **un moyen de différenciation interne de groupes d'élèves ou « coloration des classes »**. Montoya avait déjà signalé que les dispositifs culturels et artistiques en Seine-Saint-Denis pouvaient être utilisés par des enseignants pour singulariser et distinguer les classes au sein des établissements (Montoya, 2013). Nous avons constaté cette **même utilisation différenciatrice** des projets.

Un des collèges de notre échantillon a mis en place un parcours culturel et artistique identifié comme l'option « Art ». L'option Art n'est pas un dispositif officiel, l'établissement l'a créée en concentrant l'aide de différents partenaires dans certaines classes : la mairie finance 4 ateliers, le CD finance trois trimestres grâce aux projets CAC et la partie restante est financée par des contrats de ville. 24 élèves de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> peuvent bénéficier de cette classe et toute l'aide du PED sera focalisée sur eux. La sélection d'élèves est interne à l'établissement. Ces élèves, cibles de l'aide financière du Département, sont définis dans le même collège comme « *des élèves qui sont un petit peu privilégiés dans le sens où ils ont ce bagage supplémentaire* ». La sélection des élèves « privilégiés » mériterait d'être analysée en détail : **une telle utilisation des parcours CAC pourrait contribuer à renforcer des logiques d'inégalité de traitement des élèves dans les établissements.**

Nous avons constaté dans un deuxième collège que l'aide du Département peut être utilisée afin de différencier des groupes d'élèves. Les actions du PED sont ici utilisées comme moyen de création d'une option spéciale, option « danse », pour une troisième. A l'origine de l'option danse il y a un projet CAC mis en place depuis 5 ans qui a pris de l'ampleur et de la reconnaissance dans

l'établissement pour établir « *ce qu'ils appellent maintenant une classe et donc en parallèle du latin et du français y a une classe de troisième qui euh sur volontariat donc à la fin de la quatrième demande à faire partie de la fameuse classe danse en troisième et euh c'est une année où on travaille en fait en interdisciplinarité avec euh des collègues d'autres disciplines alors toujours musique arts plastiques, mais y a aussi alors moi en français* ». (Enseignante Collège D)

Les élèves de la classe « danse » bénéficient d'une heure d'atelier tous les 15 jours (projet CAC) ainsi que d'une semaine de stage au Centre National de la Danse à Pantin grâce à un partenariat établi par le professeur. Ces élèves, sélectionnés sur dossier, sont évalués en fonction des compétences spécifiques à la classe danse. Les critères de sélection sont l'intérêt pour la danse et le comportement : « *moi la limite c'est les élèves qu'on ne peut pas sortir qui ont vraiment des très très gros problèmes de comportements là on prend pas. Des élèves qui ont des problèmes qui ont des problèmes de comportement oui, des élèves qu'on ne pourrait pas sortir ce serait compliqué, mais non y a pas de... voilà on dit pas on prend les bons élèves, pas du tout au contraire l'idée c'est vraiment de raccrocher les élèves* » (Enseignante Collège D).

Les parents des élèves bénéficiant de l'option danse sont convoqués à une réunion dans laquelle on leur explique l'exceptionnalité de cette classe, en quelque sorte le privilège pour ces enfants de pouvoir en bénéficier, et ce qui contribue, d'après le professeur, à encourager les parents à s'investir pour être les garants du bon comportement de leurs enfants. C'est grâce à la reconnaissance de ce projet que l'appui des parents est obtenu (ce qui nous renvoie aussi à la valorisation externe des établissements grâce aux projets : le professeur explique que c'est un projet porteur dans l'établissement, qu'il n'y a pas d'autre collège en France avec une semaine de résidence comme celle proposée dans l'option danse et que le collège commence à être reconnu pour cette spécificité).

Les projets peuvent ainsi mobiliser les élèves et les parents, mais il faut questionner leur forme et leur contenu au nom des conditions d'apprentissage pour tous. **Les projets peuvent certes contribuer à faire évoluer la « forme scolaire », mais dans quel sens ? Pour quels effets socialement privilégiants ?** Est-ce un mouvement positif ou un mouvement qui alimente et renforce une logique de fonctionnement sélectif ?



## Chap. 3. La participation des adolescents et des parents

Le présent chapitre porte sur deux problématiques de participation, celle des adolescents (ou devrions nous dire des jeunes ? des collégiens ?) et celle des parents (ou devrions nous dire des familles ?). Tel que nous l'avons déjà présenté en introduction, ces réflexions s'appuient sur les interventions collaboratives ponctuelles de deux spécialistes de chacune de ces deux thématiques : pour la participation des adolescents Cécile Ponsot, déléguée nationale de Francas en charge du développement de la région Ile-de-France ; et pour la participation des parents Pierre Périer, professeur à l'université de Rennes 2.

Ce chapitre se compose de deux parties.

Dans la première partie, Cécile Ponsot, présente les éléments de problématique et les pistes d'action qui ont émergé de deux demi-journées d'échange dans un groupe de travail mixte. Elle met en avant la complexité des dispositifs du PED à fonctionner comme de véritables instances de participation des adolescents. Elle insiste sur la nécessité de s'accorder sur le niveau de participation visé et les finalités précises de la démarche, ainsi que sur le diagnostic et la suite à donner aux actions. L'objectif de participation des adolescents ne doit pas prendre le dessus sur le contenu ou sur le rôle de l'adulte dans la conduction et l'accompagnement de la démarche.

Dans la deuxième partie, Pierre Perrier, s'appuyant sur quelques entretiens préalables avec des acteurs du Département, et sur une journée d'échange au sein du CD, propose une réflexion sur les tensions, les enjeux et les perspectives de la participation des parents. Il insiste sur les effets de la territorialisation des actions et sur l'inégale appropriation des dispositifs, l'enjeu étant de savoir comment les rendre accessibles aux personnes les plus éloignées spatialement et socialement des institutions. Il met en avant les difficultés des partenaires à s'accorder sur le sens, les usages et les finalités de la participation des parents, ce qui répond en partie à l'ambiguïté ou au « flou sémantique » de la politique. Il contribue à la réflexion sur certaines problématiques repérées dans les chapitres précédents : le risque d'individualisation de la problématique, la faible articulation des dispositifs, les difficultés du suivi. Finalement il propose des pistes telles qu'elles devraient s'inscrire, pour lui, dans une politique de la reconnaissance.

Ces deux contributions, provenant de champs distincts et sous des angles différents, parviennent à clarifier l'intérêt, la complexité et les défis de la démarche de participation dans le PED.

## La place des adolescents dans les actions éducatives

**Cécile Ponsot**

Déléguée nationale des Francas

L'objet de l'atelier portait sur une lecture qualitative des actions mises en œuvre sur le territoire départemental en direction des adolescents. Le groupe était composé d'acteurs de ces dispositifs. Il s'est concentré sur la place faite aux adolescents dans les projets. L'analyse s'est faite à partir de l'expérience de chacun au travers des dispositifs animés par le département et des actions identifiées dans le projet éducatif départemental.

La démarche de travail s'est articulée en trois phases :

- De la représentation de chacun sur les questions de la participation à un premier socle commun d'approche de la participation
- Une lecture critique des pratiques recensées, des enjeux et perspectives à développer
- Le repérage des changements à devoir opérer ainsi que les conditions de réussite d'un développement des pratiques de participation dans l'action éducative.

Le groupe a travaillé sur deux séances de 3h. Il était composé de plusieurs personnes des services du Conseil Départemental ainsi que des partenaires. La contribution des participants a été très forte, dans un climat de grande écoute et de respect, avec une capacité de recul et d'analyse de qualité. Cette question est importante, car elle traduit une motivation certaine des acteurs sur la préparation de la l'actualisation du Projet Educatif Départemental et sur l'enjeu de la qualité de l'action éducative auprès des adolescents.

Il est aussi important de souligner en préambule, que l'analyse a porté autant sur des questions éducatives et pédagogiques que sur les enjeux d'animation des dispositifs, la place de chacun, comme les enjeux organisationnels et de faisabilité.

Enfin, le groupe de travail a connu des appréciations différentes sur des questions qui relèvent de l'orientation stratégique et donc des arbitrages à venir.

## La participation des adolescents :

Les adolescents, alors qu'ils vivent des mutations physiologiques, psychologiques, intellectuelles importantes, doivent trouver les conditions de construire des compétences et habiletés sociales nécessaires dans le monde qui les entoure. Les différents espaces éducatifs qu'ils fréquentent doivent répondre à ces impératifs de manière volontariste, d'autant que les nombreuses influences liées à l'ouverture au monde les amènent à côtoyer une multitude de valeurs, de conceptions, de connaissances. Cette richesse contribue à leur propre construction si les espaces éducatifs leur donnent les moyens de comprendre, d'analyser, de critiquer, de se saisir ou refuser, de créer leur propre système de valeurs, d'appartenance, de référence...

La connaissance, les expériences, la vie sociale dans ces espaces doivent leur permettre de répondre à leurs besoins d'émancipation, de réalisation de soi, de gestion de leurs appartenances multiples et d'identification ainsi qu'à l'assouvissement de leur besoin de reconnaissance par les adultes.

Ces enjeux sont d'autant plus prégnants que la complexité du monde du XXI<sup>e</sup> siècle rend les approches difficiles pour l'ensemble des acteurs éducatifs ; parents, enseignants, animateurs, éducateurs, mais aussi élus, citoyens...

Les enjeux en matière de perspectives de société, qu'ils soient économiques, écologiques ou sociaux, dans un contexte de grandes inégalités, d'émergence du numérique, de difficulté de gestion Homme/espaces,... pour ne prendre que ces exemples, influencent nos modes de pensées et d'actions. Que nous les regardions sur le plan des territoires comme de la planète, ils interrogent les adultes, mais aussi les enfants et les jeunes. Ceci donne une obligation supplémentaire aux acteurs éducatifs : une capacité de veille et d'analyse permanente sur le monde qui bouge et une capacité de prise en compte de ces influences dans les projets mis en œuvre.

Comme nous l'avons expérimenté avec le groupe de travail, au travers de leur propre expérience, les démarches participatives peuvent favoriser l'adhésion, la reconnaissance, l'inclusion ainsi que la capacité à agir avec d'autres, à faire ensemble. De leurs fonctions pédagogiques à leurs formes les plus élaborées de démarches d'animation de l'action publique, elles sont dans ce cas des moyens de prendre en compte chacun et de cheminer, indissociablement, individuellement et collectivement. Mais, tout dépend, cependant, comment elles se réalisent, ces deux registres, le cheminement individuel et le cheminement collectif, pouvant, parfois alors entrer en tension (toute la question est de saisir les conditions qui font que cela ne soit pas le cas)

Elles se situent, le plus souvent, dans une perspective d'éducation à l'autonomie, contribuant à l'émancipation, au désir, à la motivation, à la création d'espaces d'initiation et faire avec ainsi qu'au

développement des relations (se décentrer de soi). Le développement de ses aptitudes, de ses savoirs faire et savoir être participent à la construction de l'identité et à la dimension sociale de l'individu. Mais, on sait bien que ces notions renvoient aussi à des acceptions plurielles, et s'incarnent dans des pratiques, hétérogènes.

Nous avons posé le fait que la participation des personnes peut concerner 4 dimensions :

- Pédagogique: démarche pédagogique dans le cadre d'une activité éducative
- Éducative: projet conçu spécifiquement pour vivre une démarche de participation
- Sociale: participer à une action pré existante et relevant du domaine de la vie locale
- Politique: participer ou conduire une action relevant de l'intérêt public.

Par ailleurs, **une démarche participative doit servir l'objectif pour lequel elle a été choisie**. Elle doit donc impérativement, en amont de sa mise en œuvre, situer l'objet de contribution de l'individu : information, consultation, concertation, association. Il est essentiel de bien s'entendre sur cet aspect quand on veut mettre en place des démarches de participation, car elles garantissent un niveau de qualité et sont les seules garantes d'un contre-effet démagogique.

Dans le cadre de l'action éducative en direction des adolescents, on peut retrouver ces différents niveaux de participation :

- Désigner et Informer les adolescents
- Informer et consulter les adolescents
- Projet décidé par les adultes/décisions prises en consultation des adolescents
- Projet initié et dirigé par les adolescents
- Projet initié par les adolescents, décisions prises en accord avec les adultes

### **La production de l'atelier :**

Les deux séances de travail ont permis de décrire un certain nombre de repères pour faire évoluer les pratiques au regard des besoins des adolescents : les finalités éducatives, les enjeux, la méthodologie d'intervention, les conséquences pour les acteurs éducatifs et les conditions de réussite. Enfin, les participants ont pu identifier des changements à opérer dans la conduite, selon les registres d'intervention des acteurs.

### **a) Des pratiques existantes :**

Que ce soit au travers des actions « Théâtre forum, Collèges en jeux, Conseil départemental des collégiens, des nombreuses actions culturelles animées dans les collèges, Tous soudés, Via le monde, auto défense intellectuelle, espaces partagés dans les collèges, ... »

On peut définir une première pré-catégorisation des types d'actions existantes dans le département. Nous retrouvons soit :

- Des actions développant une pédagogie de la participation
- Des projets proposés par les adultes et conduits par les adolescents
- Des projets qui permettent l'enthousiasme, de se laisser embarquer dans l'aventure et conduit par les adultes
- Une forte proportion d'activités à partir d'une offre « catalogue » dans les différents espaces éducatifs
- Très peu d'actions visent une élaboration par les adolescents avec un accompagnement des adultes

### **b) Finalités éducatives :**

Mettre en œuvre des démarches participatives peut concourir à l'acquisition d'un certain nombre de compétences et à la valorisation des savoirs d'usages des adolescents. Lors de l'atelier, des objectifs en ont été identifiés :

- Reconnaître et valoriser la contribution des adolescents,
- Mettre les adolescents dans des situations de réussite
- Favoriser l'apprentissage des droits nécessaires dans la vie de citoyen, d'adulte
- Offrir une diversité de propositions en termes de contenus et de niveaux d'engagements qui correspondent aux motivations et aptitudes des différents adolescents
- Développer des compétences et des habiletés sociales : Méthodologie de projet, projection dans le futur, participation à un débat démocratique.....
- Favoriser l'expression citoyenne

- Contribuer à l'épanouissement de chacun par le renforcement de la confiance en soi et l'ouverture à d'autres

Mais les échanges ont surtout **amené les participants à se poser la question des priorités éducatives au regard des différents espaces et temps de vie des adolescents : temps scolaires, temps libres, espaces publics, structures...**

### c) Considérer les adolescents dans leur globalité, un enjeu :

Un débat assez long entre acteurs a permis de clarifier cette notion essentielle. Un accord a émergé sur la nécessité de situer, dans le positionnement du nouveau Projet Educatif Départemental, le public concerné comme « **des adolescents** »: au-delà de « **l'élève** » membre de la communauté éducative, membre d'une famille, d'un club, comme copain, citoyen, habitant d'un territoire... mais aussi dans la considération de sa parole, sa valeur, sa globalité...c'est-à-dire, finalement indissociablement aussi, sa « singularité » ? Les questions qui se posent en même temps ici, on le sait, sont complexes. D. Glasman a remarqué en quoi, presque paradoxalement, dans la logique de Programmes de réussite éducative, l'enjeu de la globalité s'accompagnait d'une interprétation très individualiste des questions d'apprentissage, et notamment de leur psychologisation<sup>51</sup>.

Celui-ci, de fait, relève le « double risque » qui s'insinue dans ces catégorisations :

« Le premier est le risque de «désociologiser» les problèmes, c'est-à-dire de détacher, de déconnecter, d'extraire la situation personnelle de la situation sociale dans laquelle baigne l'enfant; ce risque n'existe guère quand il s'agit de problèmes matériels ou financiers, mais il existe bien davantage quand il s'agit de problèmes de comportement, de problèmes relationnels, de problèmes psychologiques... et il y a donc un risque de « psychologiser » les fragilités d'un enfant. Bien sûr, les retombées psychiques d'une situation sociale ne sont pas à négliger, mais le risque est de sous-estimer cette dernière, et d'oublier le poids du contexte social sur l'éducation d'un enfant. Le second risque est de reporter sur les individus le problème repéré, soit pour en chercher la cause (le problème serait dû à des caractéristiques personnelles irréductibles au contexte social dans lequel ils vivent), soit pour agir (et en ce cas on «responsabilise» l'individu sans se poser la question de savoir si les conditions sont réunies pour qu'il assume ces responsabilités qu'on lui reconnaît et qu'on lui renvoie) ». (Glasman, Op. cité, p. 18)

Nous suggérons l'hypothèse de devoir distinguer « individualité » et « singularité ». La vision globale peut évacuer les enjeux de la singularité, en renfermant la perception des jeunes dans la logique de catégorisations psychologisantes ou sociales... Le « paradoxe », et surtout les problèmes ainsi constitués, si ce n'est disparaissent, en tout cas s'affaiblissent et se détendent, si globalité signifie, non pas évacuation des rapports sociaux qui contribuent au développement des acteurs (et à leurs difficultés), mais à considérer ces derniers autrement qu'en termes « structuraux » ou « holistes ». En quelque sorte ; les rapports sociaux sont autant producteurs qu'empêcheur de singularité, il revient à l'enjeu des actions éducatives, bien sûr, de permettre à l'enfant de se construire

<sup>51</sup> D. Glasman. « La Réussite éducative dans son contexte sociopolitique » in Laforest V. (coord.). La réussite éducative. Un dispositif questionné par l'expérience. INJEP, n° 27, 2010. pp. 9-20 (coll. "Cahiers de l'action").

comme être autonome et singulier, dans le collectif et de contribuer à la production d'une « culture commune ».

#### **d) Encourager le développement et la redondance pédagogique**

Prendre des responsabilités, conduire un projet nécessite de développer des compétences complexes et diverses, pour cela les différents espaces éducatifs doivent multiplier les actions afin de permettre aux adolescents de se tester, d'essayer, de progresser par la répétition de l'expérience...

- les actions doivent permettre des niveaux et formes de participation différentes afin de prendre en compte les diverses aptitudes et motivations des adolescents
- Toutes les actions éducatives ne viseront pas la concertation, mais des apprentissages différents : s'informer, être informé, être consulté, donner son avis, construire ensemble, représenter ses camarades....

Les participants ont souligné l'importance de l'authenticité de la démarche. Ces projets peuvent revêtir un caractère d'utilité sociale,... Mais il faudra être vigilant à valoriser la production.

#### **e) Une méthodologie garante de la mise en œuvre :**

La méthodologie d'animation de ces démarches est, sans doute, essentielle, c'est elle qui garantit la réussite ou à l'inverse, la démagogie. Quelques jalons ont été identifiés :

- En amont des actions : systématiser la pratique de diagnostic : besoins et motivations des adolescents, contexte, compétences en présence, motivation des équipes...
- En aval des actions : valoriser l'expression des besoins, de la parole, systématiser des suites à donner à ces actions...
- Développer une pédagogie s'appuyant sur l'expertise d'usages des adolescents
- Intégrer les contextes de vie comme facteur de rencontre ou d'isolement : aménagement des espaces (dédiés, partagés, publics, ....), ...
- Créer la relation adulte/adolescents, facteur important pour accompagner les adolescents à se dépasser, à accepter une contrainte, une difficulté
- Privilégier des sujets qui répondent à des préoccupations des adolescents (soutenir une volonté, une idée portée par des individus) ou qui leur permettent de dépasser des problématiques de la vie quotidienne, qui favorisent le vivre ensemble....des contenus éclairants, permettant de distancier, de donner des grilles de lecture ...

- Proposer des aventures humaines : voyage, solidarité, projet initié par eux,...
- Créer des situations pédagogiques favorisant la parité

Mais l'insistance sur cette méthodologie, ne devrait pas se faire au détriment des « contenus » des activités, qu'il s'agit de questionner pour les rendre opérants<sup>52</sup>.

#### **f) Des pratiques éducatives qui obligent les adultes :**

Les participants ont cependant insisté sur une condition impérative de la réussite d'une telle ambition, c'est la capacité des adultes à infléchir leur pratique, à ajuster l'exigence aux compétences acquises par les adolescents, à parfois modifier leur posture. En effet, conduire une démarche participative nécessite que les adultes :

- Donnent les règles du jeu
- partagent le pouvoir, ne veulent pas tout maîtriser
- fassent confiance aux adolescents et se fassent confiance
- se concertent entre eux notamment sur les cadres et repères éducatifs à l'échelle du territoire ou de l'établissement
- travaillent les représentations qu'ils ont eux-mêmes de la participation, de leurs propres expériences, leurs usages
- Ajustent la proximité pédagogique : distance adaptée entre la compétence que l'on souhaite développer chez les adolescents et leurs aptitudes
- Considèrent les jeunes comme acteurs et ressources et non comme cible
- Soient authentiques dans la démarche

#### **g) Des facteurs de réussites :**

La mise en œuvre d'une telle démarche nécessite de réunir des conditions au-delà des aspects pédagogiques, qu'il s'agira de bien intégrer dans l'étude de faisabilité, et avant le lancement des projets :

---

<sup>52</sup> Autour de ces points : B. Bier, « Actualité et enjeux de l'éducation populaire », in C. Ben Ayed, *L'école démocratique: Vers un renoncement politique ?* Armand Colin, 2010 ; D. Frandji (dir.), Marine Douchy, Y. Fournel, R. Morel, S. Rancon, *Le projet éducatif de territoire, ses chiffres, ses mots, son rapport au monde social en l'étape de sa généralisation*, Rapport de l'observatoire PoLoc, ENS de Lyon, Dec 2015.



- La mobilisation effective des équipes éducatives et l'engagement réciproque de chacun, la description des différents rôles
- La qualification et le soutien des acteurs dans la démarche
- La bienveillance vis-à-vis de chacun
- Un travail de concertation important entre membres de la communauté éducative
- Le devoir de répondre si on crée la situation de demande
- La négociation des règles communes avec les adolescents

Ces conditions s'appliquent à tous les acteurs : adolescents, animateurs, enseignants, artistes, techniciens, éducateurs, agents administratifs, directeurs de service, élus... quelques soient leurs structures de rattachements

#### **h) Deux points de vigilance**

- Conduire des démarches de participation, libère la parole, participe à la désinhibition : ceci nécessite suivant les contextes, de prévoir la gestion par des professionnels qualifiés, de la parole d'adolescents en souffrance.
- Elle gagne à ne pas se faire indépendamment d'une réflexion sur les contenus des actions.

#### **Comment on peut transformer l'essai ?**

Le travail de l'atelier a permis d'identifier des contextes qui favoriseront l'évolution des pratiques:

#### **Une ambition à afficher :**

- Volonté d'une généralisation des démarches de participation, d'une pratique volontariste en direction de tous les adolescents
- Rendre visible le champ et périmètre d'action du conseil départemental en matière de participation
- Favoriser l'émergence de projets explicitant l'intérêt pour les adolescents et les raisons du parcours plutôt que la seule prescription par les adultes
- Des outils de contractualisation à transformer : démarche, procédure d'agrément et de financement

- Oser, se faire confiance : dépasser la peur de ne pas bien faire

### **Des changements à opérer**

- D'une offre d'activité au développement de projet d'action éducative
- D'un Projet Educatif Départemental soutenant l'action en milieu scolaire à un Projet Educatif Départemental intégrant tous les temps de vie des adolescents
- D'une demande d'intervention à la formulation d'un projet partagé : Ce qui suppose un diagnostic de la situation des adolescents et du contexte pour participer à la définition du projet
- Des actions dans les établissements scolaires en lien aux projets d'établissements vers une action permettant l'inscription des adolescents sur leur territoire, d'être reconnu comme acteur sur ce territoire
- Animer des démarches qui permettent
  - d'authentifier l'adhésion des partenaires à l'esprit du processus
  - Un travail avec les collègues en s'appuyant sur le socle de compétences
- Rééquilibrer l'offre d'actions répondant à la demande d'immédiateté des adolescents et des projets échelonnés dans le temps, permettant de travailler la projection vers le futur
- Accompagner le changement : qualifier, mobiliser, faire évoluer l'organisation
- Mieux prendre en compte la spécificité du temps libre dans sa fonction éducative
- **Des contextes favorisants**
  - Intégrer la réforme des collèges comme un levier stratégique de développement des pratiques, notamment le soutien à la mise en vie des enseignements pratiques interdisciplinaires
  - La démarche participative d'animation de la ré écriture du Projet Educatif Départemental
  - Animer un travail partenarial qui permette un référentiel partagé de la participation
  - Mobilisation d'un plan de formation pluri annuel voire pluri acteurs

- Dissocier : bilan, évaluation et contrôle et « comment valoriser et repérer le travail de fournis au fond »

### Des débats à poursuivre

Enfin, le groupe de travail a connu des appréciations différentes sur des questions qui relèvent de l'orientation stratégique.

- Quelques participants ont pu connaître une forme de déstabilisation par l'expression majoritaire dans le groupe de l'enjeu d'un renforcement des démarches participatives dans la conduite des actions auprès des adolescents. Cette crainte a pu s'exprimer de la manière suivante : faut-il s'obliger à une pédagogie de la participation dans toutes les situations ? Ce questionnement nécessite une véritable option dans la future écriture du Projet Éducatif Départemental. Il devra alors expliciter la position du conseil départemental en la matière, les enjeux éducatifs et partenariaux ainsi que les conditions de mises en œuvre.
- Comment accompagner le changement de posture des adultes, faire évoluer leurs représentations ?
- Faut-il privilégier une offre départementale ou des projets territoriaux ?
- Comment garantir la prise en compte des besoins des adolescents ?
- Comment plus largement cet enjeu de « la place des adolescents » est pris en compte dans la conduite de l'action publique en général (urbanisme, transport ...)?

## Les parents, l'école, le projet éducatif en Seine Saint Denis

**Pierre Périer**

Professeur de Sciences de l'éducation  
Université Rennes 2 - CREAD  
Membre du Conseil scientifique de l'observatoire Poloc - IFé-ENS

La question de la participation de parents est au cœur du projet éducatif départemental et de la démarche collaborative engagée depuis plusieurs années sur le territoire. Les actions et dispositifs mis en œuvre se développent en même temps que des partenaires et notamment l'Education nationale, affirment leur volontarisme politique en direction des parents qu'il importe d'associer et de mobiliser au service des intérêts des enfants et des adolescents. Inscrite dans le cadre de la loi de refondation de l'Ecole de la République, la circulaire du 15 octobre 2013 indique ainsi que, pour la réussite de tous les élèves, « une coopération renforcée avec les parents, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur ». L'ouverture progressive d'espaces parents au sein des collèges est l'un de leviers de cette politique, mais on peut également citer l'accompagnement à la parentalité ou le partenariat avec les associations.

C'est dans ce contexte que se situe la présente contribution à l'étude d'évaluation et d'actualisation du projet éducatif départemental. Elle a consisté en un travail préalable d'enquête sous la forme d'entretiens individuels auprès de différents acteurs associatifs et institutionnels<sup>53</sup> pouvant éclairer, sous des angles différents, les enjeux de représentation, de participation ou d'accompagnement des parents. Si elle ne peut être jugée suffisante pour rendre compte de la diversité des actions locales et des enjeux, la phase de diagnostic a permis de dresser un espace des points de vue en tension ou en complémentarité de nature à clarifier les problématiques et perspectives pour un prochain Projet Educatif Départemental. Ces éléments, présentés et discutés lors d'une journée de réflexion organisée à l'initiative du Conseil départemental, constituent la matière à cette synthèse, par ailleurs enrichie d'autres travaux sur des questions et terrains similaires.

### Effets de lieu

L'un des traits caractéristiques du département et des problématiques esquissées lors des entretiens porte sur **le caractère territorialisé des projets et actions**. Les fortes disparités contextuelles sur le territoire départemental sont de plusieurs ordres. Elles concernent bien sûr la sociologie des habitants, contrastée et de plus en plus diversifiée, selon les secteurs géographiques considérés. Elle vise

---

<sup>53</sup> Liste des sept partenaires ayant participé à la phase d'entretiens : Présidente de la PEEP, Président de la FCPE, Directrice de la Maison des parents (Bobigny), Responsable Direction de l'enfance et de la famille (CD), Responsable direction de l'Education et de la jeunesse (CD), Coordonnateur des réseaux et référent parentalité (Education nationale), Conseillère technique CAF.

également la variété des acteurs et partenaires présents localement et qui sont porteurs de ressources, mais aussi d'une histoire plus ou moins longue des actions et collaborations menées ensemble. En ce sens, les **mobilisations possibles et durables sont inégales et incertaines** parce qu'elles reposent sur des relations entre acteurs qui s'identifient mutuellement, et connaissent leurs positionnements respectifs. Le départ d'une figure locale ou de tel principal de collègue, comme il a été donné en exemple, peut suffire à inverser une dynamique collective et fragiliser la pérennité des actions et partenariats.

D'ailleurs, bien qu'impulsés par les institutions et des choix politiques revendiqués, **les dispositifs restent soumis à l'appropriation et à l'initiative des acteurs localement** qui s'en emparent ou pas, ou plutôt inégalement. Sur ce point, il apparaît que le portage des projets et l'engagement dans l'action restent le fait de minorités actives et que les habitants témoignent d'une faible participation dans les dispositifs de la politique de la ville.

Ce constat demanderait certes à être affiné, mais il permet d'illustrer ce que produisent les « effets de lieu »<sup>54</sup>. Car, au-delà des localités au sens géographique, se **pose la question du rapport des acteurs à l'espace social et son appropriation inégale** selon les positions respectives des uns et des autres. Moins mobiles, les personnes les moins dotées en ressources sont ainsi davantage assignées à un lieu et accèdent paradoxalement plus difficilement à ses biens et espaces, parce qu'elles ne se jugent pas légitimes ou redoutent d'être disqualifiées. Distances spatiales et distances sociales se combinent et éclairent la difficulté de rendre accessibles et de mettre en partage les ressources et dispositifs sur les territoires. Pour autant, s'il importe de tenir compte des particularités et contingences locales, il est sans doute tout aussi nécessaire d'**écarter une interprétation trop localiste des problématiques**. En effet, l'atomisation (relative) des actions ou du moins, la difficulté de les mettre en cohérence, traversent les territoires et posent l'enjeu d'une part, de leur coordination et d'autre part, de leur mutualisation et « pollinisation » à partir d'expériences jugées pertinentes et efficaces (celles dont on dit qu'elles « marchent »).

### Questions posées à la coéducation, coopération, participation

Quelques entretiens abordant les enjeux de la coéducation, de la coopération ou de la participation ont suffi à montrer la **difficulté de s'accorder sur le sens des mots** et le flou sémantique dont ils font l'objet. Outre la question d'une définition partagée, c'est celle des usages selon les acteurs et les institutions qui varient. De qui parle-t-on, dans quels contextes, à propos de quoi ? Ces notions positivement connotées puisqu'elles invitent à « faire avec » n'en restent pas moins principalement associées à des problèmes que ces modèles d'action seraient en mesure de prévenir, d'atténuer ou de résorber. Problèmes avec les familles précisément, voire à cause d'elles, et qui sont perçues comme

---

<sup>54</sup> Bourdieu P. (1993), La misère du monde, Paris, Seuil

trop en retrait ou défaillantes quant à leurs rôles et responsabilités. Les dispositifs de parentalité ont alors explicitement pour fonction de soutenir et d'accompagner les parents dans leur fonction, non sans risque d'exercer par ce biais un contrôle indirect consistant à orienter normativement leurs conduites et les interventions<sup>55</sup>. Ces effets induits témoignent des **ambiguïtés de politiques voulant s'adresser à tous, mais qui désignent prioritairement des fractions de parents** subordonnés à la logique des institutions dont elles dépendent. En d'autres termes, **les injonctions à s'associer et à participer ont été pensées pour les parents, mais sans eux** dans une relation qui reste largement descendante et non d'égal à égal. Les recherches le montrent et les partenaires enquêtés confirment, au moins dans le rapport avec l'école, le caractère asymétrique de la relation avec les parents plus souvent placés dans la figure du recours (face au problème) que de l'allié.

Cependant, la difficulté à construire une relation de confiance dans la durée, ne s'explique par seulement par ce qui sépare les institutions des familles, **mais également par ce qui éloigne les parents les uns des autres**. Nombre d'entre eux, parmi les plus précaires, vivent dans un relatif isolement social et une fermeture des sociabilités à l'échelle du voisinage résidentiel. La fréquentation d'équipements ou d'activités collectives peut ainsi donner lieu à des attitudes d'évitement entre individus qui se tiennent à distance les uns des autres<sup>56</sup>. Comme il a été rapporté à plusieurs reprises en entretien, les parents sont vus comme se tenant « *les uns à côté des autres* », préoccupés qu'ils sont avant toute chose par leur enfant et leurs intérêts personnels. L'adhésion à des objectifs plus larges se heurte à certaines formes d'indifférence ou à des résistances, comme l'illustre l'enjeu de la mixité sociale pour lequel les parents ne sont pas nécessairement enclins à s'engager plus avant. De ce point de vue, les politiques soucieuses de favoriser la mixité se heurtent à des processus de différenciation produits par les groupes eux-mêmes qui selon une variété de critères (ethniques, sociaux, résidentiels...) se démarquent et se distancient pratiquement les uns des autres<sup>57</sup>. **En effet, l'entre-soi joue aussi un rôle protecteur** pour certaines catégories de population qui maintiennent par ce biais des repères et une forme de compromis entre leur « monde » et celui des « autres ».

Au-delà des quartiers « sensibles », le manque de continuité et de solidarité dans les projets et actions pèse sur les dynamiques de participation, de mobilisation et de représentation. **Les parents sont en quelque sorte individualisés face à l'action publique et peut-être en partie par l'action publique qui, à l'école, sollicite la figure du « parent d'élève » et, dans le soutien à la parentalité, dissocie le parent du couple et de la famille.**

Dans cette configuration, il est jugé plus difficile, comme le rapportent plusieurs témoignages, de mobiliser les parents autrement que sur des positions défensives et réactives, et de s'engager au titre de l'intérêt général plutôt qu'en référence à ses seules préoccupations personnelles. Le cas des

---

<sup>55</sup> Neyrand G. (2011), Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité, Toulouse, Eres,

<sup>56</sup> Avenel C. (2007), Sociologie des « quartiers sensibles », Paris, A. Colin,

<sup>57</sup> Queiroz de J.-M. (2003), Discrimination et mixité. Ingénierie sociale ou art des mélanges ?, VEI Enjeux, n° 135, p. 51-66

associations de parents d'élèves rend compte d'une **montée des exigences individuelles conjuguée à un déclin de l'engagement collectif**. Une telle tendance ne permet pas de conclure à l'irréversible désinvestissement des parents. Des « sursauts citoyens » ou autres mouvements informels se produisent ici ou là et de nouvelles modalités et formes d'engagement des parents se font jour. Les manières de passage du « je » au « nous » se déclinent en de multiples articulations, plus partielles et plus éphémères, à distance (critique parfois) des anciennes appartenances collectives<sup>58</sup>. Dans le cadre scolaire, les regroupements autonomes de parents sur liste ou en association dites « non affiliées » en sont un exemple, puisqu'elles montent en puissance<sup>59</sup> et représentent désormais 40 % environ des représentants élus (à l'échelle nationale) au niveau des collèges (et 75 % au niveau primaire).

### Des parents à distance ?

Les politiques de partenariat avec les parents ne parviennent pas à toucher ceux-là mêmes qu'il serait plus utile d'associer tout en valorisant les plus conformes qui sont aussi, plus souvent, les mieux dotés en compétences relationnelles et sociales. Plus encore, **la norme d'implication ou de participation rend plus visible l'absence ou la position en retrait de certaines catégories de parents qui s'exposent ainsi à des jugements critiques**. Ce paradoxe se traduit de façon exemplaire dans les rapports avec l'école où les parents des élèves en « réussite » sont plus présents et plus réactifs tandis qu'inversement, les parents des élèves en difficultés incarnent la figure de l'absent sur laquelle pèse un soupçon de désintérêt ou de démission<sup>60</sup>.

Sur ce plan, la préoccupation de renforcer la coopération avec les parents les plus éloignés ou encore, de les familiariser avec le fonctionnement de l'école et ses enjeux, suggère un renversement de perspective afin de **se demander ce qui, dans le fonctionnement le plus ordinaire de l'école, contribue à éloigner systématiquement des fractions (parfois majoritaires) de parents socialement caractérisés**. Ce changement de point de vue conduit à associer dans un même complexe ce qui est normal et ce qui ne l'est pas, en considérant que « pour comprendre la différence, ce n'est pas le différent qu'il convient de regarder, mais bien l'ordinaire »<sup>61</sup>. Sous cet angle, l'accès à des actions dont tout laisse à penser qu'elles seraient bénéfiques aux jeunes et aux familles pose la question des conditions de possibilité pour tous d'y accéder au regard des normes, codes et attentes de rôles que les institutions ou partenaires véhiculent et légitiment. **Dans bien des cas, les parents sont conscients de l'enjeu, mais sans maîtriser les règles du jeu** ou plus concrètement le « mode d'emploi » leur permettant de se situer à « bonne distance » dans la relation de partenariat. Il ne s'agit pas seulement d'informations qu'il suffirait de délivrer pour que les parents se les approprient selon l'usage requis, mais de compétences et de dispositions inégalement distribuées entre les familles. Dès

---

<sup>58</sup> Ion J. (dir.) (2001), L'engagement au pluriel, Saint Etienne, Publication Université Saint Etienne,

<sup>59</sup> Gombert P. (2008), L'école et ses stratégies, Rennes, PUR

<sup>60</sup> Périer P. (2005), Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend. Rennes, PUR.

<sup>61</sup> Goffman E. (1986), Stigmate, Paris, Minuit, p. 150

lors, des obstacles pratiques et symboliques se dressent sur le chemin qui permet de participer et autorise, par la légitimité reconnue, à « franchir des seuils ». Solliciter une rencontre sous la forme du rendez-vous ou s'adresser à des représentants occupant des positions de pouvoir nécessite des « droits » que tous ne s'accordent pas (ne serait-ce que pour disposer du temps de l'autre). **Si s'engager c'est s'exposer, les parents les plus vulnérables peuvent hésiter** à pénétrer dans un monde opaque dont ils ne sont guère familiers. L'invitation à la coéducation ou coopération comporte une large part d'implicite qui renvoie les parents à la question du sens de leur participation. Nombre d'entre eux observent une attitude de **mobilisation distanciée, étant tout à la fois impliqués mentalement et réservés quant au mode d'engagement**.

Deux remarques complémentaires éclairent cette relation incertaine. La première porte sur les ambiguïtés d'un régime fondé sur l'action réciproque et qui semble évacuer la question de qui prend l'initiative ou de qui décide, et selon quelles prérogatives ? Si l'ambition de faire ensemble peut être partagée, elle laisse en suspens le processus de décision et d'accord sur la temporalité de la démarche. La seconde remarque concerne les contenus donnés à la coéducation ou coopération. Où situer l'espace de l'échange et de la participation sans risques d'interférences entre la sphère privée et le domaine public, dévoilant de la sorte les subjectivités et ses possibles fragilités ? Pour être entendue, la parole doit aussi être protégée et les parents les moins assurés peuvent redouter qu'en se confrontant à des institutions et professionnels, elles se mettent plus encore à l'épreuve et en difficulté. De plus, **fréquenter certaines structures ou bénéficier de dispositifs expose au risque d'apparaître comme parent de « familles à problèmes »** ou dépendantes<sup>62</sup>. Aussi, loin de faciliter le rapprochement des parents et des institutions, les actions de médiation peuvent au contraire, selon ce même type d'effet « pervers », accentuer les « particularismes » des populations bénéficiaires ainsi surexposées ou cristalliser la distance culturelle entre « eux et « nous »<sup>63</sup>.

## Perception et évaluation des projets et actions

Un certain nombre de remarques et de critiques convergentes ont été formulées lors des entretiens à propos du projet éducatif et des actions menées sur le département. **Si tous s'accordent à reconnaître que « beaucoup de choses se font »**, il se dégage également une impression de multiplicité sans véritable cohérence d'ensemble et les **images du « millefeuille », de l'empilement ou de la juxtaposition** reviennent régulièrement pour qualifier le manque d'articulation des dispositifs et de coordination des partenaires, comme le développe la première partie de ce rapport. Il en découle un problème de lisibilité du projet éducatif du département de sorte que les actions ne sont pas clairement identifiées par les habitants et que les bénéficiaires ne sont pas nécessairement en mesure de les attribuer aux acteurs et financeurs qui les portent. Cette évaluation d'ensemble est nuancée par le bilan

---

<sup>62</sup> Paugam S. (1991), La disqualification sociale, Paris, PUF

<sup>63</sup> Bouveau P., Cousin O., Favre J., (1999), L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation, Paris, ESF



que les différents partenaires peuvent faire séparément des évolutions et apports imputables à la dynamique du PED, que ce soit les activités artistiques au travers des parcours CAC (cultures et arts au collège), l'ouverture progressive d'espaces parents dans les collèges, ou l'animation du conseil départemental des jeunes.

Il reste que les acteurs pointent la difficulté de s'informer mutuellement et de coordonner les **actions qui se développent en « silo » et échouent, pour un certain nombre d'entre elles, à associer un grand nombre et une diversité de parents**. La difficile appropriation par ces derniers des contenus et objectifs des projets et dispositifs constitue un frein évident à leur mobilisation et participation. L'explication par la barrière de la langue et sa maîtrise insuffisante par les parents immigrés ne peut à elle seule rendre compte des disparités d'engagement des parents. Les malentendus de communication et ses effets de mise à distance réciproque ne sont-ils pas, pour une part, la résultante de stéréotypes relatifs à l'origine ethnique qui conduit trop rapidement à une interprétation en termes de langage<sup>64</sup>. D'autres hypothèses sont avancées, notamment celles évoquant le caractère par trop général d'objectifs dont l'opérationnalisation implique une exigence et une **compréhension incertaines pour une partie des familles**. Dit autrement, certaines formulations de projets (« se construire, se former, s'engager ») induisent probablement une forme d'éloignement d'avec ce qui fait sens pour les parents, au regard de leurs préoccupations et conditions d'existence. Comme le résume un partenaire à propos du texte du PED, « *c'est une réflexion intéressante, mais loin des usagers* » ou encore, plus sévèrement : « *ça reste une réflexion de personnes qui sont dans les bureaux* ». Cependant, il s'agit moins d'effacer les visées et l'ambition de tel ou tel projet que d'interroger d'une part, les conditions et modalités de son appropriation par les parents et d'autre part, la possibilité de l'évaluer.

En effet, l'enjeu de l'évaluation des actions se pose dans un contexte brouillé en raison notamment des difficultés de positionnement des partenaires et d'appréciation de la juste contribution de chacun. En ce sens, il appelle des précautions, rappelées en entretiens, quant à savoir ce qui est effectivement mesuré et selon quels critères. L'échelle de temps retenue pour évaluer les effets d'un dispositif constitue également une clé de variation des constats qui pourront être dressés, tant il apparaît nécessaire de **construire dans la durée et de prendre en compte les aléas susceptibles d'infléchir localement la participation des parents**.

### Un enjeu de reconnaissance

Un certain nombre d'enjeux de société et de luttes sociales se formulent aujourd'hui dans les termes de la reconnaissance, et ce qui revêt l'apparence d'une quête, tant individuelle que collective,

---

<sup>64</sup> Payet J.-P. (1992), La connivence et le soupçon. Le dialogue école-famille à l'épreuve de l'ethnicité ; Migrants-Formation, p. 82-97

prend son sens par opposition au sentiment d'être méprisé, stigmatisé, privé de visibilité<sup>65</sup>. L'une des conséquences, sur fond d'inégalités entre individus, consiste en un sentiment d'injustice particulièrement vif dans le rapport avec les institutions dont il est attendu qu'elles observent le respect de chacun en ce qu'il se définit à la fois par son universalité de citoyen et sa singularité de sujet<sup>66</sup>. Une telle problématique traverse les politiques publiques selon la manière dont les dispositifs parviennent à associer les usagers à égale dignité tout en tenant compte de leurs différences. Cette tension prend place dans un contexte de relations qui, à l'origine, n'est pas celui d'un accord ou d'une connivence entre (tous) les parents et les partenaires, pas plus qu'il ne garantit une égalité de statut entre acteurs. L'un des enjeux d'une politique de reconnaissance consiste dès lors à passer d'un rapport dissymétrique à une réciprocité<sup>67</sup>, à la fois dans l'action et par le biais de significations partagées.

- Dans cette logique, la question première devient celle du sens des actions pour les parents (et leurs enfants) et non celle de la fréquentation de tel ou tel dispositif par lequel se mesure leur intérêt supposé. Il en résulte que le renforcement de la participation **des parents ne se joue pas prioritairement sur un enjeu de communication**. Car, appréhendé dans les termes d'un **malentendu**, celui-ci donne à penser qu'un travail d'explication auprès des parents leur permettrait de comprendre ce dont ils ne saisissent pas a priori l'intérêt afin de les mobiliser davantage. Or, ce type de rapport ne fait que reproduire l'asymétrie dans la relation, en évacuant la question des contenus donnés à l'échange. En second lieu, il pourrait s'agir de clarifier **le différend à la source du désaccord** entre les parents et les attentes des porteurs de projets ou de dispositifs, dans la mesure où les règles de l'échange ne sont pas accordées et que la division des rôles et responsabilités des uns et des autres n'est ni partagée ni explicitée. Nombre d'interactions entre les parents et les enseignants s'inscrivent dans cette configuration de relations, de sorte qu'un cas de problème chacun se renvoie mutuellement la responsabilité et que l'absence de tiers conduit la relation dans l'impasse (Périer, 2005). En remontant à la source du désaccord, **la question du sens et de la légitimité que les parents donnent à leur présence ou participation apparaît déterminante**. Dès lors, il semble intéressant d'envisager l'écart entre les familles et les dispositifs **dans les termes de la mésentente**, définie comme « une situation où l'on ne s'écoute pas et ne s'entend pas »<sup>68</sup>. Quel est l'objet de l'échange et quelles sont les qualités reconnues à chacun ? La réflexion sur les contenus pose indissociablement la question des finalités poursuivies et des conditions d'une réciprocité d'action permettant l'égalité et la confiance dans l'échange.

---

<sup>65</sup> Caillé A. (dir.) (2007), La quête de reconnaissance, Paris, La découverte

<sup>66</sup> Honneth, (2013), La lutte pour la reconnaissance, Paris, Folio

<sup>67</sup> Ricoeur P. (2004), Parcours de la reconnaissance, Paris, Stock

<sup>68</sup> Rancière J. (1997), La mésentente, Paris, Galilée.

- Une politique de reconnaissance, telle que l'ambitionne la coéducation ou plutôt l'alliance avec les parents suggère préalablement de changer le regard sur les parents afin de **reconnaître les parents « réels », dans leur singularité et selon leurs différentes formes d'expression et d'implication**. Il s'agit notamment de ne pas attendre la conformité des parents à une norme de participation, selon des contenus et modalités prédéfinis ou des rôles à endosser, mais de les considérer tels qu'ils sont (selon une éthique du respect), en reconnaissant ce qu'ils font et qui fait sens pour eux. En effet, le « piège » de nombre de dispositifs qui en appellent à la participation des parents consiste à présupposer ce qui peut s'adresser (ou pas) aux parents et à leur imposer implicitement un modèle de comportement parfois inaccessible, pratiquement et symboliquement. Devenir « parent d'élève » au sens de l'institution scolaire est un exemple de participation qui, au regard des dispositions et compétences qu'elle requiert, ne parvient au final qu'à s'adresser à un sous-ensemble de parents.
- Une autre implication possible pour une politique de reconnaissance de tous les parents suggère de **les associer à la définition de ce qui les concerne, eux et leurs enfants**. Sous des formulations diverses (« la prise en compte de la parole des parents », « se mettre à disposition de parents », « construire ensemble les actions à mettre en œuvre »...) les partenaires ont esquissé un modèle de relation avec les parents qui ambitionne de les rendre **non seulement acteurs, mais auteurs des projets et activités dans lesquels ils pourraient s'impliquer** directement. Précisément, leur participation dépend en amont de leur contribution reconnue à la définition des priorités, objectifs, modalités à mettre en œuvre sur les territoires. Ce principe de participation nécessite de repenser les modalités de la concertation et collaboration avec les parents qui sont invités à se saisir non d'activités ou de dispositifs « clés en main », mais des opportunités qui leur sont proposées localement pour définir, avec le soutien et l'accompagnement des partenaires, les formes et contenus des actions qui répondent à leurs préoccupations et intérêts. Cette manière de se mettre à disposition des parents opère un déplacement dans la relation avec les partenaires qui sont certes des référents identifiés et des ressources pour les habitants, mais dans une dynamique où les projets s'élaborent à partir de ce que disent les parents. Un ancrage réalisé au plus près des parents qui, comme le dit un partenaire, permet de partir de « là où ils sont, où ils en sont ».
- Reconnaître les parents « réels » et se reconnaître mutuellement (entre parents et partenaires), c'est-à-dire s'identifier et s'accorder de la valeur, nécessite de **donner une visibilité et une voix aux parents**, en mobilisant des appuis et ressources parfois insoupçonnées. L'attention accordée à la parole de ceux qui, trop souvent, « sont parlés

plus qu'ils ne parlent » (P. Bourdieu) peut contribuer à égaliser les statuts (tout en distinguant les fonctions) et à (re)donner une puissance d'agir, individuelle et collective aux parents. Il s'agit de **faire signe aux parents en créant des occasions d'interactions qui les valorisent** (fêtes, spectacles d'enfants, groupes d'échanges...), réhabilite leur présence et parole, en vue de les associer à des temps collectifs et activités où ils ne redoutent pas le jugement. Ces orientations se déclinent en écho à tout un ensemble de remarques recueillies au cours des entretiens décrivant une démarche qui n'est pas « d'égal à égal », « qui ne part pas des parents », « qui ne va pas à la rencontre des parents ». Les parents engagent beaucoup d'eux-mêmes dans les questions d'éducation où ils mettent en jeu leur identité et leur dignité. **Étendre leur participation implique par conséquent, une qualité de lien qui renforce la confiance en soi (« les parents ont peur » dit un partenaire) et reconnaisse la juste contribution de chacun.**

### Des principes pour guider l'action

L'une des conditions pour une nouvelle alliance avec les parents repose sur la nécessaire contextualisation de l'action. Les territoires s'appuient sur des acteurs et ressources inégales et qui s'inscrivent dans une histoire et des dynamiques locales. S'il est de la responsabilité du politique de formuler un certain nombre d'objectifs et de principes communs, leur appropriation et mise en oeuvre obéissent à des logiques territoriales souvent rappelées par les partenaires dans les entretiens. La prise d'initiative, le pilotage et la coordination des projets ou la définition des activités et contenus qui font sens pour les parents reposent sur les mobilisations situées des acteurs et partenaires. L'ouverture d'espaces parents offre un exemple de dispositif dont le fonctionnement et l'intérêt dépendent étroitement des modes de coopération et enjeux sur les territoires.

- On peut dans cette perspective s'attacher à dégager plusieurs principes pouvant guider l'action dans un souci de cohérence et de pertinence des dispositifs de participation des parents.
- L'un d'entre eux  **vise à créer les conditions d'une égalité des parents**, eu égard à leur diversité, face aux dispositifs et institutions. La diversité croissante des familles (dans leur composition, leur origine et trajectoire, le niveau de vie et mode de vie, les formes du lien familial et local ...) suggère de diversifier les modalités d'échange et de communication. S'il est utile de s'adresser par écrit aux parents, il n'est pas moins nécessaire pour nombre d'entre eux de privilégier la parole (« la parole c'est chaud alors que l'écrit c'est froid » dira un père enquêté). De même que les supports de communication à distance peuvent faciliter les échanges, les interactions en face à face restent pour beaucoup de parents un mode privilégié d'échange. Dans cette logique, la multiplication des lieux de rencontre

représente un levier pour toucher un plus grand nombre de parents, familiers de certains équipements et en retrait d'autres espaces qui leur sont pourtant ouverts.

- A l'appui de cette diversification des modalités et supports de la relation, un point central consiste à **multiplier les médiations et intermédiations**. Face aux logiques d'individualisation et à leurs effets inégalitaires, la mise en réseau des partenaires est de nature, avec l'appui des parents, à mailler le territoire afin de créer ou de consolider les liens sinon de solidarité, du moins d'interconnaissance. Le resserrement des relations et distances sociales passe entre autres par des parents « relais », figures identifiées et reconnues localement qui sont à la fois des vecteurs d'information et des voix permettant de représenter un plus large spectre de familles. Des figures de « référents » ou d'agents missionnés pour animer des espaces de rencontre (ou espaces parents) ont été imaginées par plusieurs partenaires soucieux d'éviter l'atomisation de l'action. De façon complémentaire, associer et mobiliser les parents de façon significative et dans la durée implique de construire des liens et intérêts communs afin qu'il s'apportent un soutien mutuel, partagent les difficultés et réponses. Les groupes de paroles à l'image des ateliers animés par les bénévoles d'ATD quart monde dans les quartiers (susitant des échanges à partir de sujets choisis par les parents) sont une modalité possible pour un tel objectif.
- Face à l'opacité ou au caractère jugé parfois illisible des dispositifs, **un principe d'explicitation des règles de l'échange et rôles réciproques** aiderait partenaires et parents à se positionner les uns les autres. Au-delà, la clarification a pour fonction de préciser les attentes et formes d'engagement comprises, possibles, acceptées. A rebours des fausses évidences, l'objectivation des conditions et modalités de la participation des parents fait porter l'interrogation sur les implicites d'une relation qui induit des formes de connivence se jouant à l'insu même des acteurs. Si « chaque progrès dans le sens de la rationalité réelle (...) serait un progrès dans le sens de l'équité »<sup>69</sup>, la démocratisation dans les rapports entre partenaires et les parents invite à circonscrire droits et responsabilités, attentes et contributions respectives, contenus et finalités de part et d'autre. Par ce travail d'explicitation, chacun se rend plus prévisible aux yeux de l'autre et permet par ce biais d'atténuer l'insécurité relationnelle redoutée par les parents les plus en retrait.
- On peut également considérer comme un principe nécessaire de **procéder à des évaluations périodiques des effets de l'action, à condition de s'entourer de quelques précautions**. Parce que les dispositifs sont récents, portés de manière inégale sur des territoires eux-mêmes contrastés, ils ne peuvent faire l'objet d'une mesure rigoureusement objective, comparative et valide dans le temps. En d'autres termes, l'évaluation n'a de sens

---

<sup>69</sup> Bourdieu P., Passeron J.-C., (1964), Les héritiers, Paris, Minuit. P. 114

qu'à condition de ne pas porter de jugement sur l'efficacité ou l'efficience de ce qui est fait, tant les facteurs sont multiples et instables, ni ne doit susciter une mise en concurrence généralisée. En revanche, elle peut être investie d'autres fonctions pouvant guider l'action des partenaires. Elle a notamment pour intérêt d'aider à rendre compte de l'action et à l'objectivation de l'activité pour précisément, en mesurer l'ampleur et accroître sa visibilité. Elle permet conjointement d'appréhender la pertinence de telle ou telle activité au regard, par exemple, du temps consacré ou de ses effets supposés. Ceci afin d'apprécier l'opportunité de l'élargir, de la réduire ou de la redéfinir. **Bref, c'est toute l'économie de l'action des partenaires et des dispositifs qui peut, par le biais d'une politique d'évaluation « bienveillante », œuvrer à l'ajustement des moyens au regard des fins, dans des contextes particulièrement exposés au changement et à la pression temporelle de l'action. Enfin, pour ces mêmes raisons, il semble plus que nécessaire de faire place à l'innovation et à l'expérimentation, en s'appuyant sur un réseau de partenaires dotés non seulement de moyens, mais d'une autonomie pour atteindre par des voies originales et locales, des finalités partagées. Un partenaire interviewé le formule d'une belle manière : « A chaque territoire d'innover pour agir ».**

## Conclusion : le PED et les conditions du changement

Nous avons souhaité, par cette étude, contribuer à l'évaluation du Projet éducatif départemental (PED) de Seine-Saint-Denis, qui arrive à son terme, et que le Conseil départemental souhaite améliorer, voire refonder, par la mise en place d'un PED2. **Améliorer** ou **refonder** (voir simplement « *pérenniser* » comme un responsable du département l'a formulé) ? Ce travail, nous l'avons conduit avec une partie des outils méthodologiques des sciences sociales et en lien avec les savoirs, les incertitudes et les questionnements, que les recherches sur l'éducation ont pu déjà élaborer sur les enjeux éducatifs et leur mise en « politique territorialisée ». On sait combien le département a besoin d'outils opérationnels : des règles, des bonnes pratiques, ou des « solutions » aux problèmes qu'il se pose. Cette attente légitime se heurte néanmoins à la complexité des problèmes auxquels nous sommes aujourd'hui confrontés, et à la nécessité de devoir renforcer le diagnostic de ces derniers. Le CD de Seine-Saint-Denis est bien conscient de ce fait : d'où la confiance qu'il nous a accordée pour mener cette étude, qui ne pouvait se faire dans la lignée d'une « évaluation » standardisée, surtout quand ceci se déploie dans la logique même des catégories par lesquelles s'énoncent, se pensent, et s'élaborent les projets ou politiques qu'il s'agit de questionner. Évaluer un tel projet, avec comme seule référence les catégories qui sont déjà engagées dans sa construction et son fonctionnement, limite beaucoup l'horizon des possibles d'action que l'on pourrait espérer ouvrir (limite, pour le dire autrement, cette exploration).

La perspective qui est la nôtre est celle qui vise à **explorer les conditions de possibilité permettant de voir ce PED contribuer à la lutte contre les inégalités sociales en matière de scolarisation et d'éducation**. Certes, il s'agit d'abord de comprendre ce que vise ce PED (ou les actions qu'il porte), d'explicitier quels problèmes celui-ci entend résoudre, sur quelle analyse de la situation il se fonde et quelles sont ses finalités. Nous avons souhaité insister sur ce point dans la mesure où, non seulement les objectifs poursuivis par ce PED, paraissent parfois un peu trop banalisés (énoncés non sans quelques recours à des « formules » peu précises<sup>70</sup>), mais aussi parce que tout porte à penser que ces **objectifs sont pluriels**, à la mesure de la pluralité des actions, projets et dispositifs qu'il englobe (sans oublier la pluralité de leurs usages et mises en œuvre sur le terrain). En même temps, nous avons pris le parti de penser ces actions en rapport à ce que d'autres travaux nous ont

---

<sup>70</sup> Au même titre que ce qui s'observe dans l'argumentation de bien des PEDT (CF. le rapport de l'observatoire PoLoc sur ces PEDT, décembre 2015)

appris à reconnaître du point de vue de la connaissance des processus sociaux et scolaires générateurs d'inégalités d'apprentissage. Comme nous l'avons rappelé en introduction, tout en ce domaine ne se joue pas dans le seul « contexte » social, économique et culturel familial et social qui agirait en lui-même de manière isolée, indépendamment ou en dehors des pratiques institutionnelles et professionnelles qui contribuent à construire un espace scolaire socialement sélectif. Les « biais sociaux » qui contribuent à produire ces inégalités sont « *inscrits dans la structure même des processus de transmission et d'acquisition du système éducatif et de leurs hypothèses* »<sup>71</sup>.

### Trois premiers constats

Le **premier constat** (Chapitre 1), résultat d'analyse, repose sur l'identification d'un **paradoxe**. Ce paradoxe renvoie à l'existence d'un projet (le PED), **original, ambitieux** et doté de **forts moyens** accordés par le département, mais en même temps **objet de fortes et récurrentes critiques**. A priori la récurrence de ces critiques laisse penser que l'objectif, pour beaucoup d'acteurs est bien de refonder, et reconstruire, plutôt qu'« améliorer », et encore moins seulement « pérenniser » ce PED. Nous nous sommes intéressés à ces critiques, reproches, ou insatisfactions, dans la mesure où ceux-ci engagent nécessairement des conceptions de ce que devrait être le PED, qu'il nous a paru utile de clarifier. Cela n'a pas toujours été possible, mais nous avons au moins insisté sur le registre de ces critiques qui, pour la plupart, le plus fréquemment, portent sur des questions, disons, de gouvernance, de pilotage et d'organisation si l'on entend ces termes au sens large. Elles pointent les problèmes de « frontière » du PED (qui y participe, à quel titre et comment, comment les acteurs pluriels y adhèrent, en posture d'extériorité, de semi-extériorité, qui décide, comment, quelles sont même au final les actions du département qui sont ici concernées ? etc.). Elles insistent sur le caractère fragmenté de l'action, les problèmes de « transversalité » qui complexifient les coopérations, le manque de cohérence, de priorités, voire de sens, etc. Le *vade-mecum*, qui matérialise ce PED, condense, on l'a vu, les critiques (jusqu'au point parfois cependant de laisser croire que le problème ici ne serait qu'un problème de communication). Nous avons aussi insisté sur une autre caractéristique des débats qui portent sur ce PED, à savoir la fragilité, si ce n'est la faiblesse des réflexions collectives sur ses finalités, et notamment sur les contenus et conditions de pertinence des actions réalisées. Ce constat doit sans doute être encore précisé : certains « dispositifs » **incorporent d'importants questionnements** : ceux-ci ont d'ailleurs déjà fait appel à des études extérieures (c'est au moins le cas pour les dispositifs ACTE et CAC). Mais toute la question est de savoir ce que ces études ont produit à leur tour comme possible infléchissement des actions (nous avons relevé le paradoxe du manque de cumulativité des réflexions pour le dispositif CAC par exemple) et aussi **à quelles conditions ces analyses pourraient être développées, partagées et débattues collectivement**. De même, la récurrence des « critiques » et « mécontentements » le signale : les entretiens réalisés avec la plupart

---

<sup>71</sup> Basil Bernstein. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Presses Universitaires de Laval, 2007.



des acteurs, notamment des pilotes, et des partenaires, montrent la richesse d'engagement dans la réflexion (sur telle ou telle action comme sur le tout du PED). Il manque en fait simplement sans doute, au titre du mode de pilotage du Projet, **l'absence d'institution d'un espace de débat et de questionnement** (un peu sur le modèle des groupes mixtes de travail que nous avons constitués pour les échanges avec Pierre Périer et Cécile Ponsot, c'est-à-dire des groupes de travail qui **prennent le temps d'approfondir les questionnements, et qui ne s'en tiennent pas toujours aux mêmes problèmes d'organisation ou aux questions d'ingénierie**).

Notre analyse, et c'est **le second constat**, met en avant la difficulté du PED à repenser la « **logique des dispositifs** » qui caractérise l'action du département sur le plan éducatif, et qui a d'ailleurs été la forme historiquement prise (progressivement depuis les années quatre-vingt) par l'action des collectivités territoriales en ce domaine). Nous avons montré en quoi l'analyse développée par Anne Barrère, par sa force et sa précision, nous aide particulièrement à saisir ce qui est ici en jeu. Le PED1, alors que son objectif officiel, si ce n'est sa raison d'être, incorpore les enjeux de cohérence et d'intégration de la pléthore d'actions, et de dispositifs, promus par le département, **n'a pas encore réussi ce challenge. Aurait même t-il même pris le risque de le renforcer ?** En soi cependant, précisons-le, rien de totalement surprenant en cela : la « logique des dispositifs » renvoie à un processus complexe qui est loin de s'imposer à la seule Seine-Saint-Denis. Elle est un des éléments constitutifs de ce « nouvel âge de l'organisation scolaire », qui « *fait faire d'infimes changements dont la modestie évite une activité de justification beaucoup plus lourde* » (Barrère, 2013b, 111). Elle est une réponse à différentes contraintes qui ne relèvent pas toutes, loin de là, du seul territoire de l'action départementale (la politique scolaire nationale, de même que les politiques économiques et sociales, les formes de division du travail instaurées dans le mouvement de la décentralisation et de la déconcentration, les cultures professionnelles des métiers éducatifs, les analyses de la situation, etc.). Mais la Seine-Saint-Denis – de par les caractéristiques économiques et sociales du département, les stigmatisations trop fréquentes dont elle est l'objet, et aussi surtout son ambition autant que l'ampleur des partenariats (riches et anciens) et des engagements qui les caractérisent, son volontarisme d'expérimentation – pourrait être considérée comme le fer-de-lance d'une autre forme d'intervention sur les questions éducatives, **plus explicitement encore soucieuse de « changement social » et de démocratisation**.

De ce point de vue, et c'est **le troisième constat**, il convient d'être très attentif à **ce qui se joue du côté des établissements**. Notre travail sur ce point (Chapitre 2) permet de réviser, voir de complexifier quelque peu, la distinction trop binaire qui est faite relativement aux modes de coopération établissement / CD, et aux différences d'usage des actions du département par ces mêmes établissements (en fait tout ce qui concerne le problème dit de la « disparité » sur lequel nous devons travailler). On ne gagne pas à s'en tenir à cette **opposition binaire** distinguant des établissements

**fortement usagers** (ou « consommateurs ») et **faiblement usagers** des actions et dispositifs. Si ceci s'objective (par les cartographies, dont nous avons d'ailleurs rappelé combien il conviendrait de les améliorer pour en faire un instrument d'analyse plus pertinente encore), cette objectivation ne dit rien de ce qui produit ladite « disparité ». Mais plus encore, surtout, **le risque ici serait de ne voir de « problème »** (ce sur quoi il conviendrait de faire porter la réflexivité du département pour améliorer ou refonder le PED) **que dans la simple sous-utilisation des actions et dispositifs du département.**

Nous avons montré (ou rappelé) en quoi le problème sur lequel il conviendrait de s'arrêter est aussi celui des établissements **surutilisateurs** (surconsommateurs) **des dispositifs**. Inversement, ce qui porte les établissements à peu mettre en œuvre les projets et dispositifs, **renvoie à des phénomènes hétérogènes**. Il ne s'agit pas de négliger, loin de là, ce que certains acteurs, « pilotes » du département ont déjà eux aussi fortement relevés, avec clarté, à savoir, l'existence d'établissements en situation très difficile, voire de « crise », freinés par un fort *turn-over*, qui peinent à s'engager dans une « logique de projet », qui peuvent être « *englués dans des problèmes de climat* » (selon les mots d'un pilote) et/ou « *de violences* » et qui n'inscrivent leur action que dans un horizon d'intervention à court terme. Ici le PED, **par l'action de ses pilotes, comme ceux-ci nous l'ont plusieurs fois montré**, peut avoir en effet une **action volontariste**, se donner des règles de fonctionnement qui permettent de déjouer ces « inégalités » entre établissements : et c'est d'ailleurs ce qui se fait (on évite **alors de renforcer les dynamiques qui concourent à « favoriser »** des établissements qui sont en mesure de faire des « projets, car en situation de stabilité ou de bon fonctionnement, **et à défavoriser** ceux qui ne le sont pas). Il resterait pourtant sur ce point, à vérifier quels types de projets, au final, sont plus impulsés dans ces établissements « en crise », quelle « **coloration** » est donnée à ces établissements ? (nous y revenons **plus loin pour y insister**).

Mais pourtant, ce que l'on a mis en avant, c'est aussi une autre raison, importante, concourant à la « **sous-utilisation** » des actions et dispositifs propos par le PED, à **savoir le caractère jugé insuffisamment pertinent de ces derniers**. Parfois, l'établissement souhaite « garder la main » sur son action. Il peut se sentir dépossédé par la logique des dispositifs, que ce soit en référence à la difficulté d'intégrer ces dispositifs dans son Projet à lui (projet d'établissement), ou par sa volonté de poursuivre le travail avec ses propres partenaires et/ou réseaux d'intervenants (qui ne passent pas par la médiation du CD). Là aussi bien sûr, le problème est complexe et hétérogène : « garder la main » signifie-t-il « **s'enfermer** », « **se replier sur soi** », ou au contraire se donner la possibilité de **mieux s'ouvrir sur des transformations pertinentes du point de vue des possibilités d'égalité entre les élèves ? Nous montrons simplement que les établissements peuvent eux aussi être gênés par la logique des dispositifs, et qu'ils cherchent eux aussi (comme beaucoup d'acteurs du CD), à trouver d'autres modes de fonctionnements. Le comble serait de voir ces « convergences » de questionnement, ne pas se rapprocher.**

## Un second paradoxe : l'espace, le temps et les problématisations (où se jouent les possibilités du changement)

En fait, c'est un **second paradoxe** que nos analyses permettent de relever, un paradoxe ou du moins un contraste, et une **complexité**. D'un côté, il est assez facile de montrer en quoi les différentes critiques portées sur le PED, les récurrentes insatisfactions formulées à son égard, convergent vers la remise en question de la logique des dispositifs. Par delà les enjeux de « lisibilité », de « cohérence » et de « pilotage », c'est bien cette logique de dispositif, et tout ce qui va avec qui ne satisfait pas la plupart des acteurs, du département, comme des partenaires, qui souhaitent donc le transformer (améliorer, corriger, refonder). Mais en même temps **les modes de faire, autant, surtout, que les analyses de la situation ainsi mobilisées par les acteurs, ne parviennent pas toujours, pas souvent, à s'en dégager**. On ne peut pas espérer renverser, ou même faire suffisamment bouger cette logique de dispositif si on continue à déployer ses « instruments », son « ingénierie », **si on ne reconstruit pas les différents problèmes sur lesquels il s'agit de travailler, si l'on continue à penser l'action qui devrait être faite**, dans la même forme sémiotique et sociale, la même « **logique d'action** ». Or, il en va un peu, en matière de PED pris globalement, comme à l'intérieur de la logique des dispositifs elle-même : celle-ci fait faire « d'infimes changements », et apparaît comme une « *ruse de l'organisation bureaucratique elle-même, une manière de préserver sa structure d'ensemble tout en se transformant au quotidien* » (Barrère, 2013b). **À la fois, les échanges, débats et analyses montrent les volontés, et besoins, de sortir de la logique de dispositif, mais ces mêmes échanges, débats, et analyses demeurent souvent dépendants des constats d'expertise, des attentes et des orientations d'action qui l'appellent (et clôturent la volonté de changement).**

Nous voudrions d'ailleurs, pour conclure, insister sur **trois des dimensions fondamentales de l'action globale qui mettent en jeu ces problèmes** (c'est-à-dire qui mettent en jeu les possibilités de changement tout en prenant le risque d'empêcher leur émergence).

Il faut à ce titre penser ce qui se décline dans l'expression de « logique des dispositifs » comme forme sociale globale qui engage **1) une délimitation de l'espace ; 2) une conception du temps ; et 3) des formes d'analyse de la situation**. Nous ne développerons pas beaucoup ici ces trois dimensions, qui sont complexes et d'ailleurs assez fortement mêlées, avec l'idée de voir cette analyse approfondie, concrétisée, et révisée, si ce n'est refusée pour une vision plus distanciée encore, dans la discussion collective qu'elle pourrait susciter. C'est du moins l'apport principal que nous soumettons au CD : tenter de prendre une distance supplémentaire par rapport à l'existant.

### Concernant l'espace

Il est vrai que le problème auquel nous pensons ici n'a pas pour nous immédiatement été visible. Il s'est d'abord imposé via le constat d'une curiosité qui pour être exposée implique de faire un léger

détour. En matière d'éducation, le département est pourvu de **compétences obligatoires** et se dote donc de **compétences volontaires** via le PED. Or, curieusement, les rapports entre ces deux compétences **ne sont jamais vraiment abordés par les acteurs, y compris responsables**, comme s'il y avait ici aussi, une **nouvelle ligne de fragmentation et de segmentation supplémentaire**. Dans le cadre des compétences obligatoires, on intègre bien sûr les responsabilités sur le bâti. Et finalement, si nous n'avons pas abordé ce point, on s'aperçoit qu'il y a bien des liens entre l'obligatoire et le volontaire ici : la construction des nouveaux établissements « tout numérique », aussi bien que la construction des « espaces parents » (prévus, ceci dit, nationalement), par exemple. Mais dans ses compétences obligatoires, le département est aussi chargé de **la question de la sectorisation**. Celle-ci renvoie à toutes les questions difficiles et sensibles qui mettent en jeu les problèmes de mixité, de risque de ghettoïsation et de ségrégation autour des phénomènes « d'évitement » et de concurrence entre établissements. La Seine-Saint-Denis est d'ailleurs devenue un site expérimental dans l'action prônée aujourd'hui sur ce point par l'État dans le prolongement de la loi de refondation de l'école de la République. Pourtant, aucun des débats menés, comme des entretiens réalisés n'ont articulé cette question avec celle du PED : **le PED serait-il pensé indépendamment des problèmes de sectorisation ? Ou, pour le dire, autrement : l'action du PED, et ses objectifs, ne concernerait-il pas aussi les problèmes qui nécessitent de revoir la sectorisation ?** Ce que les acteurs du département nomment les problèmes de « **coloration** » semble pourtant s'y référer : les enjeux de ghettoïsation, on le sait, n'engagent pas seulement la composition des publics scolaires, mais bien aussi les logiques d'action qui s'enclenchent dans ces établissements. Des travaux ont montré comment ce qui se passe « **DANS** » les établissements (leurs « logiques d'action ») est aussi relatif à la position de ces établissements, aux relations qui se jouent « **ENTRE** » eux, des « **relations d'interdépendance** »<sup>72</sup>. Les relations d'interdépendance entre les établissements (et notamment, mais pas seulement, quand elles se formulent comme relations de concurrence) jouent sur la manière dont ces établissements pensent leur action (il n'y a pas une causalité simple en ce domaine, mais des liens forts, Cf. Maroy, Op. cit. 2006, pp. 158-159). Ces travaux montrent d'ailleurs les limites des formes de régulation intermédiaire de l'action scolaire qui se centre sur les seuls effets établissements (qui appellent à renforcer « l'autonomie des établissements »). Tout dans la logique des processus scolaires différenciateurs et producteurs d'inégalités ne se joue pas dans ce seul niveau des établissements.

Or, ce que l'on a observé de notre côté, c'est qu'une grande partie de l'action du PED (de ses dispositifs) **ne se déploie le plus souvent (peut-être pas toujours ?) qu'à l'échelle de ces établissements**. La conception de l'espace portée par le PED est celle-ci : **celle d'une action qui s'en tient aux découpages administratifs en vigueur et qui eux-mêmes ont renforcé depuis une trentaine d'années la représentation d'une action devant avant tout se porter sur le niveau**

---

<sup>72</sup> C. Maroy, *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. 2006, PUF.

**établissement (renforcé dans une logique managériale).** Les problèmes aujourd'hui formulés en termes de sectorisation impliquent (ou sont susceptibles d'impliquer), de revoir ces questions. Mais l'action du département, qu'on l'on pourrait penser, de par sa spécificité, ouvrir l'horizon de l'espace pertinent d'action semble beaucoup resté confiné à ce seul niveau. C'est ce que nous avons relevé dans la discussion sur les difficiles **problèmes d'équité** que se posent les acteurs, pilotes, pour la répartition des actions (les choix et rotations induits par l'impossibilité de toucher tous les établissements, faute de moyens) (Chapitre 1). Nous avons d'ailleurs aussi insisté sur ce point : des actions qui concernent **les établissements, bien plus que les élèves** : les établissements eux-mêmes font, évidemment, « bénéficier » un nombre d'élèves restreint de ces établissements (**comment, pourquoi ceux-ci ?**). À strictement parler, l'action du PED est plus centrée **sur l'établissement** que **sur l'enfant ou adolescent** (un peu donc de manière contradictoire avec ce que les textes de sa présentation l'affirment, comme vu en introduction de ce rapport). Ceci n'est pas un problème, au contraire, si cela évite de répéter les lectures individualistes des difficultés scolaires et autres variantes du « discours pédagogique » problématique du point de vue des enjeux de démocratisation. Mais en l'occurrence, le niveau d'action collective ici engagé ne porte pas nécessairement ses fruits sur le niveau individuel (cela resterait certes à questionner : par exemple, est-ce qu'un projet fait avec une classe a des effets positifs sur le tout du collège et donc sur les autres élèves qui n'y participent pas ? Et si oui, comment ? Sous quelles conditions ?). D'autre part, le niveau établissement quand il est ainsi envisagé, peut très bien se cumuler avec ces variantes des « discours pédagogiques » socialement « privilégiant », à commencer par la désociologisation des problématiques éducatives que cela peut impliquer (voir Chap. 3 sur la participation des enfants et le registre de la psychologisation). Enfin, il faut aussi le rappeler, si le PED favorise l'action menée sur le seul niveau établissement, il se heurte aussi, nous l'avons vu, à la difficulté d'ouvrir la logique d'une action **participative**, qui ne soit pas que « partenariale » **au sens de conduite uniquement entre professionnels**. On pense ici à tout ce sur quoi nous avons insisté dans le chapitre 3 sur **les formes de participation**, et notamment, sur l'action menée avec les parents, mais qui s'exprime aussi relativement au problème du choix des associations partenaires sur le terrain (problème que nous n'avons pas vraiment pu développer dans ce rapport, mais qu'on a vu souvent se poser dans les débats et entretiens, quand on se demande qui peut être reconnu comme associations partenaires, avec « agrément », etc.). La question **de l'espace spatial** engage de fait aussi celle de **l'espace social** comme le rappelle Pierre Périer (Chap. 3).

## La temporalité

**La seconde dimension, où se joue la problématique du changement et de sa clôture, concerne la conception du temps engagée par le PED.** Car l'action du département ouvre un espace d'intervention structuré dans une temporalité insuffisamment soucieuse du temps de la réflexion, de la participation, de l'action, de la mobilisation, et de l'invention. D'une part, l'ambition du département en matière d'éducation apparaît victime de la rhétorique (certains dureraient de la tyrannie) de

« **l'urgence** » telle qu'elle s'observe beaucoup dans les collectivités territoriales et en matière de politique territorialisée. Le travail dit d'évaluation qui a été mise en place, le montre déjà : non seulement, mais il est bon de le rappeler, pour le peu de temps, justement, qui nous a été accordé pour développer cette étude ( via des contraintes organisationnelles et de management multiples qui balisent les moments de rendus et de restitution, les moments de décision, de vote, etc.) quelles que soient les dynamiques de réflexion qui peuvent ainsi émerger, mais aussi pour le « **temps** » **laissé à / et induit par...l'échange collectif**. En fait, le « temps » qui tend constamment à être minimisé est le temps de la réflexion, de la mobilisation et de la progression dans les pratiques et le travail des acteurs. **Rien de nouveau d'ailleurs ici.**

- D'une part, **l'urgence** est ce qui empêche bien souvent la mise en œuvre satisfaisante des procédures de concertation-participation : **l'urgence hiérarchise les tâches au nom de l'efficacité**. Elle porte à ne considérer comme réflexion opérationnelle que les seules réflexions déjà formulées comme « solutions » pratiques pouvant être mises en place rapidement. Elle relève d'une **conception uniquement instrumentale de l'action**, qui elle-même concourt à « naturaliser » son fonctionnement déjà en place. Une manifestation en un sens exemplaire de ce point s'est jouée lors de l'échange réalisé avec Pierre Périer sur les questions de participation des parents. Après au moins 6 heures de débats portant l'intervenant et en fait tous les participants à questionner, voire refuser tel quel, ce qui se joue le plus souvent aujourd'hui sous le terme d'action visant à renforcer la « **parentalité** » (quand celle-ci montre le risque d'une action seulement pensée sur les parents, plutôt qu'avec eux, par exemple), la clôture de la journée s'est formulée sur la demande du traditionnel *So what ?* « *Que faire alors pour « renforcer cette action sur la **parentalité** » dans le PED ?* » (D.). Pourtant, le souci de solution pertinente pourrait déjà consister à déployer les nécessaires retraductions des « principes d'action » dégagés par Pierre Périer (voir fin du chapitre 3), qui dénaturent des représentations et rapports sociaux disqualifiant se logeant dans les enjeux de « la parentalité », ce qui, de fait, demanderait bien plus de temps d'échange.
- D'autre part, si rien de nouveau non plus se formule ici, c'est parce que, en ce domaine, le PED ne semble pas suffisamment se donner la possibilité de renverser la critique déjà faite dans la « logique des dispositifs », qui, comme Anne Barrère le rappelle, incarne trop souvent « l'idée **d'organisations en incessant mouvement**, ainsi que l'évoque Norbert Alter (2000) dans un livre au titre significatif, *L'innovation ordinaire* » (qui est aussi permanente) :

« Mais pour le sociologue, il ne s'agit pas justement, d'une logique d'innovation qui nécessiterait un **long circuit entre inventions et l'appropriation par le social**, mais de nouveautés techniques ou organisationnelles **qui ne se donnent jamais, précisément, ce temps**. Il emploie ainsi volontairement un autre terme pour les qualifier : celui « d'invention dogmatique ». Une invention dogmatique répond davantage, selon l'auteur, au besoin d'action et de légitimation de l'organisation par l'action, qu'à celui qu'ont les acteurs de progresser dans leur travail et leurs pratiques. De nombreux dispositifs seraient

donc en fait, des inventions dogmatiques, à la temporalité peu congruente avec celle des pratiques. Ce décalage se traduit logiquement sur le terrain par des résistances des acteurs à s'y engager ainsi que par des engagements partiels ou temporaires. » (Barrère, 2013b, 96)

- Enfin, quitte à mener la réflexion sur la conception du temps incarnée dans le PED, il faudrait alors **surtout** aussi s'intéresser à la visée plus « **correctrice** » que « **transformatrice** » de ses actions. Un certain nombre des problèmes qui sont pris en charge par les dispositifs du PED sont eux-mêmes des conséquences de pratiques et fonctionnements institutionnels antérieurs : éviter la logique de « sous-traitance » qui guette les actions (par exemple notamment le dispositif Acte), implique de considérer le problème ici visé (les exclusions temporaires de collégiens) en amont, soit comme le disent les pilotes eux-mêmes dans une logique « **préventive** » (plus que **remédiatrice**). Bien sûr, ce dispositif ACTE se veut lui-même action de prévention des problèmes dits de « décrochage scolaire ». Cependant, la forme d'action en « externalisation » qui le sous-tend rend cette tâche pour le moins très difficile<sup>73</sup>.

### La nécessité d'un travail collectif de « re-problématisation »

**Mais en fait, ce dernier point empiète** déjà beaucoup sur le suivant, **relatif à la dimension analytique, et cognitive**, qui se retrouve au fondement des actions du PED. Nous avons tendance à penser ce point fondamental : sans « **re-problématisation** » (et opérationnalisation) des questions éducatives et scolaires, c'est-à-dire sans travail de « révision » et de « redéfinition » des « problèmes » que le PED entend résoudre (ou contribuer à résoudre), les demandes et attentes d'établissements, etc. **celui-ci ne peut que rester piégé**, comme encastré, dans la logique des processus sociaux et scolaires générateurs de différenciations et d'inégalités (ce qui a déjà été fait dans l'ordre des pratiques **antérieures**), a minima dans la logique des dispositifs. C'est là ce qui préside **au constat du caractère ambivalent des actions du Projet relevé dans le chapitre 2** : alors qu'elles peuvent contribuer à **faire évoluer positivement la « forme scolaire » elles peuvent aussi alimenter et renforcer sa réalisation comme forme sélective (les « processus différenciateurs »)**.

Dire que le PED reste piégé, ou dépendant, de ce qui a déjà été fait, s'illustre d'ailleurs par le dernier constat sur lequel nous voudrions insister, à savoir le fait **qu'en l'état actuel, ce PED, n'apporte pas simplement des « solutions », et des « aides » au terrain, mais qu'il génère aussi de nouveaux problèmes (qui tendent à faire oublier les premiers)**.

L'exemple type est sans aucun doute le dispositif ACTE, qui à la fois permet de « soulager » les enseignants, mais qui en même temps prend le risque de renforcer cette logique de soulagement qui ne

---

<sup>73</sup> Ce qui rejoint par ailleurs les analyses disponibles sur ces questions, et notamment, le constat d'une action de lutte contre le décrochage qui semble beaucoup plus menée dans des logiques de remédiation que de prévention, avec l'action des collectivités territoriales. Cf. Le rapport de l'Inspection générale (IGEN et IGAER) « Agir contre le décrochage : alliance éducative et approche pédagogique repensée », 2013. En ligne : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/64/9/2013-059-rapport-Agir-contre-le-decrochage-scolaire\\_278649.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/64/9/2013-059-rapport-Agir-contre-le-decrochage-scolaire_278649.pdf)

garantit en rien, voire qui peut rendre encore plus difficile la poursuite d'une scolarisation réussie pour les élèves concernés (et pour les autres qui peuvent d'autant plus se retrouver dans la même situation, le « dispositif » contribuant à créer, et à légitimer, son « besoin »). L'étude disponible sur le dispositif ACTE montre bien **le nombre extrêmement préoccupant de ces exclusions temporaires** (pouvant former jusqu'à l'effectif d'un « *collège fantôme* » dans le département<sup>74</sup>). Dans un groupe de travail, le problème ainsi engagé a été bien formulé par un responsable de l'EN : « *Acte aura réussi quand on n'aura plus besoin d'ACTE.. c'est paradoxal, mais il faut arriver à le faire* ». Suite à l'étude sur le dispositif, le département se demande d'ailleurs comment faire en sorte que les enseignants se sentent plus engagés sur celui-ci (quitte à imaginer l'organisation d'invitation de ces enseignants, sur l'heure de déjeuner, avec des « repas offerts », dans le dispositif, par exemple).

De la même manière, nous avons vu aussi comment le PED pouvait prendre le risque de **renforcer les processus de différenciation externe et interne** (positionnement sur le marché scolaire via des mesures de revalorisation de l'image de l'établissement, pour éviter l'évitement, constitution de classes différenciées, etc.). Ces processus de différenciation **ne sont pas forcément des processus « d'inégalisation », mais ils n'ont que trop de chances de l'être**, et devraient en tout cas continuer à être interrogés en ce sens. Enfin, les actions culturelles et artistiques posent aussi question quand « l'ouverture culturelle » qu'ils recherchent se fonde sur une vision déficitariste (ce que nombre d'artistes pourtant refusent), qui empêche d'accroître l'apport de ces projets pour la construction d'une culture commune vivante (Chapitre 2) ; quand ils contribuent à opacifier la reconnaissance de l'hétérogénéité de la « forme scolaire » dans son rapport aux conditions de possibilité des apprentissages, notamment scripturaux (Chapitres 1 et 2) ; quand ils en viennent à raisonner dans la vieille opposition dichotomique, romantique, entre le domaine d'une action libre (que des règles ne pourraient qu'empêcher de voir émerger) et une action contrainte ou réglée (qui ne serait que limitation et non pas ouverture de possibles..) ; ou quand –, mais ceci vaut bien au-delà des seules actions « culturelles et artistiques », pour s'étendre aux actions dites « sociales » ou de « prévention »

---

<sup>74</sup> B. Moignard (Dir.), M. Ouafki, S. Rubi, *Dispositif d'accompagnement des collégiens temporairement exclus*, Rapport d'évaluation, OUIP, Département de Seine-Saint-Denis, janvier 2014. Au terme d'un calcul ingénieux, qui ne peut qu'être approximatif au vu du manque de données précises, les auteurs estiment que 167 à 589 élèves sont exclus temporairement chaque jour sur un département comme la Seine-Saint-Denis (d'où la métaphore du « collège fantôme »). (P. 125) En d'autres termes, il y a urgence à définir des mesures susceptibles de restreindre le volume d'exclusion temporaire qui atteint aujourd'hui des niveaux dont on peut se demander s'il ne porte pas atteinte au service public d'éducation et à l'obligation scolaire » (126). Ils rappellent de même (et nous confirmons ce point au vu des entretiens réalisés) en quoi cette situation est considérée comme préoccupante par les acteurs du département, qui, par exemple, ne souhaitent pas faire de l'Acte un dispositif « supplétif », mais en quoi, les solutions qui sont recherchées sur ce point, demeurent bien difficiles à trouver. La logique d'un dispositif fonctionnant sur la « responsabilisation » des élèves est le plus souvent avancée, mais peu opérationnalisée, d'après les auteurs (il faudrait, à notre avis, de toute façon, continuer à questionner sa pertinence en rapport à la complexité des problèmes constitutifs des pratiques d'exclusion temporaire, et de leur nature relationnelle, qui ne relèvent pas que du seul registre de l'absence de responsabilité individuelle des élèves). Le travail devrait pouvoir se poursuivre sur les raisons et modalités des pratiques d'exclusion, ce qui implique, un travail accru en direction des enseignants et des difficultés qu'ils rencontrent dans « l'ordinaire » de leur exercice professionnel, tel que lui-même agencé dans des formes instituées d'exercice, ainsi que sur les modalités d'intervention dans le dispositif, s'il s'agit de conserver celui-ci.



–, le PED renforce, au lieu de contribuer à tempérer, ou même à annuler, le « *dualisme des dimensions cognitives et comportementales de l'enseignement* » qui ne peut que préoccuper tout ceux attachés à renforcer la citoyenneté.

**On le voit, sur tous ces points, le PED se retrouve au centre des grands défis qui se posent aujourd'hui, certes à la Seine-Saint-Denis, mais aussi bien au-delà. Et ceci mérite bien quelque temps supplémentaires d'imagination collective, confrontant, pour les enrichir, les réflexions portées par les acteurs du Département et de leurs partenaires : des réflexions riches, soucieuses d'avancées, d'équité et d'utilité, mais trop souvent segmentées et comme encapsulées dans la logique des dispositifs, de l'urgence, de l'ingénierie, des catégorisations, des absences de transversalité, des fragmentations, de la sélectivité scolaire, des demandes ou non-demandes des établissements, que le PED2 semble vouloir se donner comme mission de faire bouger. De toute façon, pour avancer, et pour retraduire le propos d'un des pilotes interviewés, sans doute faudrait-il déjà maintenir bien vivante la question première qui se pose ici, à savoir : un PED, « pourquoi ? », certes, et donc indissociablement aussi, « pour qui ? »<sup>75</sup>.**

---

<sup>75</sup> Pour reprendre les termes de Jean-Paul Delahaye, *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport à Madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, IGEN, 2015. p. 13

