

Vers une approche territoriale des problématiques liées à l'éducation prioritaire : l'exemple
des cités éducatives comme espace en mouvement.

Moving towards a territorial approach to the issues related to priority education: the example
of educational places considered as spaces in motion

Barbara Szafrajzen
Maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication, Aix-Marseille
Université, Institut Méditerranéen en Sciences de l'Information et de la Communication
(IMSIC), Marseille
Barbara.szafrajzen@univ-amu.fr

Jean Moutouh
Principal au collège André Chamson (Meyrueis, Lozère),
Docteur en Sciences de l'information et de la communication,
Membre associé Institut Méditerranéen en Sciences de l'Information et de la Communication
(IMSIC), Marseille
jean-andre.moutouh@ac-montpellier.fr

Mots clés :

Cités éducatives, territoire, interaction, sens.

Keywords:

Educational places, territory, interaction, meaning.

Résumé :

Les Cités éducatives sont des espaces en mouvement parce qu'elles proposent de bâtir un écosystème de coopération d'un ensemble d'acteurs éducatifs et périscolaires autour de l'école.

La recherche se demande « En quoi une approche territoriale de l'éducation prioritaire modifie-t-elle la relation entre l'école et son environnement ? ». L'intérêt est porté à la construction (Le Moigne, 2003) des interactions et formes d'échanges entre tous ces acteurs (l'école, l'université, les services, les lieux culturels, les espaces sociaux, les équipements sportifs, etc.), qu'il s'agisse d'acteurs-entités humaines, matérielles ou idéelles (Szafrajzen, Moutouh, 2017).

Summary:

Educational places are spaces in motion because they propose to build an ecosystem of cooperation between a whole of educational and extracurricular actors around the school.

The research asks the question: "How does a territorial approach to priority education change the relationship between school and its environment?". The interest is given to the construction (Le Moigne, 2003) of interactions and forms of exchange between all these actors (school, university, services, cultural places, social spaces, sports facilities, etc.), whether they are human, material or ideal actor-entities (Szafrajzen, Moutouh, 2017).

Vers une approche territoriale des problématiques liées à l'éducation prioritaire : l'exemple des cités éducatives comme espace en mouvement.

Barbara Szafrajzen

Maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication, Aix-Marseille Université, Institut Méditerranéen en Sciences de l'Information et de la Communication (IMSIC), Marseille
Barbara.szafrajzen@univ-amu.fr

Jean Moutouh

Principal au collège André Chamson (Meyrueis, Lozère),
Docteur en Sciences de l'information et de la communication,
Membre associé Institut Méditerranéen en Sciences de l'Information et de la Communication (IMSIC), Marseille
jean-andre.moutouh@ac-montpellier.fr

Introduction

Lors d'une conférence de presse du 25 avril 2018, le Président de la République Emmanuel Macron fait le constat que depuis trente ans, les inégalités de destin ont progressé en France : selon l'endroit de naissance, la famille, ou encore l'école fréquentée, les chances de réussite ne sont pas les mêmes.

Ce constat porte une attention particulière pour les territoires dits « fragiles » et s'appuie sur les « *Repères et références statistiques 2018 sur les enseignements, la formation et la recherche* » émises par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance en montrant que l'origine sociale des élèves influence de manière significative la scolarité et les chances de réussite.

Malgré les politiques menées pour répondre au premier article du Code de l'éducation visant à « (...) renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisé. », les inégalités scolaires persistent encore.

La richesse des projets menés par les établissements scolaires -qu'il s'agisse des écoles, des collèges ou des lycées- s'inscrit dans la volonté des acteurs de l'éducation nationale de répondre aux besoins des territoires (Boissinot, Claus, 2019).

Les Cités éducatives, parce qu'elles proposent de bâtir un écosystème de coopération d'un ensemble d'acteurs éducatifs et périscolaires autour de l'école, modifient incontestablement le périmètre de l'école et des problématiques scolaires.

En ce sens, nous pouvons parler d'une mutation profonde d'un territoire (Gellereau, 2003) par la volonté d'une prise en compte des difficultés scolaires, et non pas par des mesures compensatoires uniquement.

Le présent article tente de répondre à la problématique suivante : « En quoi une approche territoriale de l'éducation prioritaire modifie-t-elle la relation entre l'école et son environnement ? ».

Pour cela, nous présentons tout d'abord les Cités éducatives comme dispositif de l'éducation prioritaire en réalisant un rappel historique à l'aune de chiffres clés. Dans un second temps, nous nous intéressons au territoire Nîmois (quartier Pissevin-Valdegour, Occitanie) comme « territoire apprenant » (Ben Ayed, 2018) et espace en mouvement en nous centrant sur la construction (Le Moigne, 2003) de formes d'échanges différentes entre les acteurs -qu'il s'agisse d'acteurs-entités humaines, matérielles ou idéelles (Szafrajzen, Moutouh, 2017)-. Le regard porté sur ce nouvel espace que sont les Cités éducatives nécessite l'adoption d'un cadrage plus large pour donner du sens à leurs interactions.

1. Les Cités éducatives : un dispositif de l'éducation prioritaire

La mise en place des Cités éducatives répond à une véritable intensification de la prise en charge éducative des mineurs de trois à vingt-cinq ans avant, pendant, autour et après le cadre scolaire à l'aune d'une alliance des acteurs de l'éducation scolaire et périscolaire travaillant dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville.

1.1 Rappel historique et chiffres clés :

C'est en 1959 qu'est observée une massification des études secondaires avec prolongation de la scolarité obligatoire. En 1977 est créé le collège unique sous l'essor de la loi Haby. Commencent alors les premières interrogations sur les causes de l'échec scolaire avec le lien de l'origine sociale, du niveau d'instruction des parents et de la réussite scolaire.

Dans cette même fin des années 1970 et au début des années 1980, l'idée d'élèves à besoins particuliers née lorsqu'en 1981, Alain Savary crée les zones d'éducatives prioritaires (ZEP) ; il s'agit de confirmer l'idée d'un lien entre inégalités sociales, difficultés scolaires et localisation territoriale en donnant davantage à ceux qui en ont le plus besoin et en créant une rupture avec la conception de l'égalité républicaine.

Pour cela, des moyens supplémentaires sont attribués avec l'ouverture du système éducatif aux partenaires extérieurs ; c'est désormais tout le système éducatif qui s'ouvre vers l'extérieur en allant vers une approche globale. Là résident les prémices des Cités éducatives.

En 1990 a lieu une première relance de l'éducation prioritaire rappelant l'objectif premier, soit l'amélioration des résultats scolaires des élèves.

En 1997, le rapport Moisan et Simon liste les facteurs les plus efficaces concourant à la réussite des élèves de ZEP tels que la scolarisation précoce en maternelle, le recentrage sur les activités de base (lire, écrire), l'ouverture de l'école sur les quartiers, etc.

Ces facteurs sont toujours d'actualité 20 ans plus tard car repris aujourd'hui dans les préoccupations actuelles.

Une 2^{ème} relance de l'éducation prioritaire a lieu en 1997 avec la mise en réseau d'établissements : c'est la création des Réseaux d'éducation Prioritaires dits REP. Chaque réseau établit un contrat de réussite fixant ses objectifs dans le cadre des dix priorités nationales.

Une 3^{ème} relance de l'éducation prioritaire a enfin lieu en 2006 : le socle commun de connaissances et de compétences (BO du 11 juillet 2006) est évoqué, avec en particulier l'affirmation plus forte de la logique de réseau grâce à la formalisation d'un projet de réseau. Il s'agit ici d'encourager les acteurs à innover et à expérimenter.

Lors des années 2014 et 2015 a lieu la refondation de l'éducation prioritaire avec la loi de refondation de l'Ecole du 9 juillet 2013 né du constat alarmant de PISA : près de 40 % des

élèves issus de milieu défavorisés sont en difficulté contre 34 % en moyenne dans l'OCDE. Les élèves des milieux les plus défavorisés ont 4 fois moins de chances de réussir. Ces seuls chiffres démontrent à eux-seuls l'intérêt porté depuis plus de cinquante ans à l'éducation prioritaire.

1.2 L'éducation prioritaire aujourd'hui :

L'objectif principal de l'éducation prioritaire aujourd'hui est de réduire des écarts de réussite entre les enfants des quartiers prioritaires de la politique de la ville. Pour cela, deux lois importantes sont adoptées : la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour l'école et loi du 21 février 2014 de programmation pour la ville et la cohésion urbaine. Elle souhaite atteindre trois objectifs :

- 1 : Lutter contre les inégalités de tous ordres, les concentrations de pauvreté et les fractures économiques, sociales, numériques et territoriales.
- 2 : Garantir aux habitants des quartiers défavorisés l'égalité réelle d'accès aux droits, à l'éducation, à la culture, aux services et aux équipements publics.
- 3 : Développer la prévention, promouvoir l'éducation à la santé et favoriser l'accès aux soins.

Le 27 février 2017, une convention interministérielle est signée entre le ministère chargé de la ville et celui de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Cette convention a pour ambition de traduire l'engagement du ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche à l'attention des habitants des quartiers prioritaires de la politique de la ville sur l'ensemble de ses champs de compétence : réussir en matière d'enseignement scolaire, amélioration de l'orientation, élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur et amélioration de la réussite dans les études supérieures.

1.3 Perspectives :

En termes de perspectives, six différentes orientations et recommandations ont été établies de la part de la Cour des Comptes en octobre 2018 :

Orientation n° 1 : Fortifier l'autonomie, la responsabilité et l'évaluation des réseaux de l'éducation prioritaire renforcée.

Orientation n° 2 : Doter l'éducation prioritaire d'outils d'évaluation plus performants.

Orientation n° 3 : Concentrer l'action publique sur le premier degré en mobilisant les leviers à fort rendement.

Orientation n° 4 : Ajuster la gestion des enseignants aux besoins de l'éducation prioritaire.

Orientation n° 5 : Revoir le processus d'identification des bénéficiaires et réviser les mécanismes d'allocation des ressources.

Orientation n° 6 : Favoriser la mixité scolaire en renouvelant les mécanismes d'affectation des élèves.

Dans le rapport « *Mission territoires et réussite* » remis en novembre 2019 par Ariane Azéma -Inspectrice générale de l'éducation nationale, du sport et de la recherche- et Pierre Mathiot -Professeur des universités-¹, il est souligné que les dispositifs mis en place dans le cadre de l'éducation prioritaire n'ont eu qu'un faible impact sur les résultats scolaires des élèves et que l'iniquité persiste selon l'indice de position sociale des élèves. Par ailleurs, la ruralité reste en dehors de l'éducation prioritaire ; or, les parcours scolaires post-collège et post-baccalauréat

¹ Rapport faisant suite à une mission commandée par le Ministre de l'éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, et le Ministre de la cohésion des territoires et des relations avec les collectivités territoriale, chargé de la ville et du logement.

sont pour beaucoup des élèves concernés moins ambitieux et avec des difficultés comparables aux caractéristiques des élèves de l'éducation prioritaire.

Ainsi, le rapport affirme que la politique d'éducation prioritaire est pensée en France comme une politique compensatoire et qu'il est nécessaire d'évoluer vers une politique territoriale d'éducation prioritaire. C'est dans ce contexte qu'un ensemble de dispositifs a été expérimenté dont, au printemps 2019, les Cités éducatives.

2. Les Cités éducatives comme espace en mouvement

L'ambition des Cités éducatives n'est pas d'être un dispositif de plus parmi d'autres existants mais bien l'occasion de mieux coordonner et renforcer les dispositifs actuels. Il s'agit d'un label accordé aux territoires qui ont montré leur détermination à faire de l'éducation une priorité partagée. Forgées aux prémices par des initiatives menées sur le terrain par les élus locaux, les services de l'État et les associations à Grigny, à Clichy-sous-Bois ou encore à Nîmes, ces Cités éducatives sont portées dans le cadre du rapport réalisé par Jean-Louis Borloo et de la co-construction de la feuille de route gouvernementale pour les quartiers prioritaires menée par le ministère de la Cohésion des territoires. Après un travail de terrain impulsé par les préfets et les recteurs, quatre-vingt territoires sont sélectionnés comme éligibles.

Des mesures fortes (s'adressant aux habitants des territoires de la politique de la ville et s'inscrivant dans la mobilisation nationale gouvernementale) doivent être mises en œuvre à chaque étape du parcours des enfants : scolarisation obligatoire dès trois ans, dédoublement des classes, plan mercredi « Devoirs faits », prime Rep+, etc.

Il s'agit donc d'une véritable intensification de la prise en charge éducative des mineurs de trois à vingt-cinq ans avant, pendant, autour et après le cadre scolaire à l'aune d'une alliance des acteurs de l'éducation scolaire et périscolaire travaillant dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville.

A ce titre, le Dossier de presse du 2 mai 2019 intitulé « *Les cités éducatives* » et rédigé par le Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, le Ministère de la cohésion des territoires et des relations avec les collectivités territoriales et le Ministère chargé de la ville et du logement » précise : « *L'ambition des Cités éducatives n'est pas d'être un dispositif de plus mais l'occasion de mieux coordonner et renforcer les dispositifs existants* » afin de parvenir à des « *Territoires à haute qualité éducative* ».

2.1 Quelques indicateurs au service du pilotage de la politique éducative : l'exemple de l'Académie de Montpellier

Le contexte social de l'Académie de Montpellier demeure complexe et compte 4 sur ces 5 départements qui cumulent pauvreté et chômage : le taux de chômage 1.5 fois plus élevé que le taux national et en terme de pauvreté, elle est la 4^{ème} région la plus pauvre de France métropolitaine.

Ce territoire attractif peine à compenser la forte hausse démographique de ces vingt dernières années. L'académie est marquée par de fortes discriminations sociales que l'école contribue à combler. Les résultats aux évaluations CP/CE1 sont inférieurs à la moyenne nationale et relativement corrélés socialement. Toutefois, les évaluations en classe de 6^{ème} en Education prioritaire sont supérieures à la moyenne nationale.

Dans l'académie de Montpellier, l'éducation prioritaire compte 16 REP et 16 REP+ : 2 REP dans l'Aude, 6 REP et + REP+ dans le Gard, 5 REP et 7 REP+ dans l'Hérault, 3 REP et 3 REP+ dans les Pyrénées orientales.

Ainsi, dans l'Académie de Montpellier, l'éducation prioritaire compte 32 collèges, 31 réseaux, 16 REP (comprenant 83 écoles) et 16 REP+ (comprenant 117 écoles).

2.2 Méthodologie et objectif de la recherche

L'objectif de la recherche est d'étudier les interactions entre tous ces acteurs que sont : l'école, l'université, les services, les lieux culturels, les espaces sociaux, les équipements sportifs, etc.

Fondé sur un matériau empirique, nous réalisons donc une analyse compréhensive du fonctionnement de ce réseau d'acteurs : « *Cette méthodologie, (...) le compréhensif (mise en relation des résultats de l'analyse en vue de construire un réseau des significations cohérent). Cette tension permanente entre explication et compréhension, la nécessité d'un va-et-vient continu, permet de nourrir la recherche du potentiel propre à ces deux pôles. La visée explicative induit une attitude critique, distante. Le mouvement de compréhension implique l'immersion, l'appartenance, l'ouverture à de nouveaux possibles.* » (Chalmel, 2007 : 144).

Le terme de Cités éducatives s'inscrit dans une approche spatiale, territoriale et non temporelle de l'école inclusive. Ce dispositif échappe dès lors, dans sa terminologie, à l'ambivalence décrite par les élèves issus des écoles de la deuxième chance : la tension soulevée entre une nouvelle chance d'insertion professionnelle devient une opportunité mais, dans le même temps, l'opportunité de la dernière chance (Boutinet, 2018).

Ainsi, avec les Cités éducatives, nous pouvons parler d'un territoire apprenant : « *La notion de "territoire apprenant" s'inscrit dans la filiation des politiques éducatives territorialisées, des principes de l'éducation informelle et tout au long de la vie. Elle trouve également son inspiration autour de la construction de "l'homme complet" autrement dit de la figure du travailleur à même de s'inscrire dans la "société de la connaissance" (Bier, 2010).* » (Ben Ayed, 2018 : 28).

Les politiques éducatives redécouvrent ce territoire à la fois dans une certaine filiation, lorsque nous remontons à la mise en place dans les années 1980 des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), mais aussi en rupture puisque cette nouvelle approche territoriale n'est plus auto centrée sur les aspects scolaires et prend en compte l'espace territorial et ses acteurs (Bier, 2010). Les politiques éducatives, et plus généralement les politiques publiques, font des « *expressions "ville éducatrice" et "territoire apprenant" un label ou un modèle auquel tendre* » (Ibid. : 12).

3. Un espace en mouvement s'appuyant sur une alliance éducative

La richesse des projets menés par les établissements scolaires -qu'il s'agisse des écoles, des collèges ou des lycées- s'inscrit dans la volonté des acteurs de l'éducation nationale à répondre aux besoins des territoires (Boissinot, Claus, 2019).

3.1 Le cas du territoire Nîmois

C'est en juin 2019 que commence à se mettre en place le projet, pour faire suite aux réflexions engagées après les annonces du Ministère. Il s'agissait aux prémices de travailler sur une convention tripartite afin de poser le cadre de fonctionnement et se nourrir de l'existant. C'est ainsi que trois strates de pilotage se mettent en place : le comité de pilotage stratégique représentant la gouvernance et ses dirigeants, le comité de pilotage partenaires, constitué d'une trentaine de membres et regroupant des associatifs et institutionnels tels que le Conseil départemental, l'agglomération Nîmoise, la Caisse d'Allocations Familiales, le comité de quartier, les associations locales, etc. Enfin, le comité technique regroupe les

acteurs de terrain autour d'un représentant de l'éducation nationale (principal d'un collège), de la direction du service culture et éducation de la mairie et du délégué du préfet.

Ces comités ont vocation à contribuer au montage de projets sur un temps long (trois ans) et la possibilité de réévaluer ou adapter les projets dans le temps.

Les projets proposés et choisis doivent nécessairement s'inscrire dans le *vadémécum* local défini à l'aune du diagnostic mettant en exergue les besoins du territoire. Trois axes de travail sont définis : santé, culture et citoyenneté.

C'est ainsi que plusieurs types d'actions voient le jour chaque année comme le rallye citoyen (action pluripartenaire) ou encore l'action santé service sanitaire (avec la mobilisation d'étudiants en médecine), etc.

Le comité technique devient un facilitateur en assurant la coordination des actions, dans un souci constant de dynamisme et de réponse aux besoins du territoire. En ce sens, la cité éducative devient un levier permettant de coordonner plus lisiblement les actions préexistantes, avec ouverture, dynamisme et mouvement.

3.2 Un projet de territoire pour une alliance éducative

Une approche systémique est nécessaire au regard de la pluralité de la « *multiplicité des acteurs impliqués ainsi que la nécessité et l'importance de leurs coopérations* » (Jésu, 2010 : 58). Ces acteurs sont présents tant dans les temps éducatifs -qu'ils soient scolaires, périscolaires, familiaux, de loisirs, de repos- que dans les espaces éducatifs : temps et espaces qu'il convient donc de « croiser » (*Ibid.*) pour comprendre les interactions qui se construisent et le sens des formes d'échanges.

Les Cités éducatives, parce qu'elles proposent de bâtir un écosystème de coopération d'un ensemble d'acteurs éducatifs et périscolaires autour de l'école, modifient incontestablement le périmètre de l'école et des problématiques scolaires. En ce sens, nous pouvons parler d'une mutation profonde d'un territoire (Gellereau, 2003) par la volonté d'une prise en compte des difficultés scolaires non pas par des mesures compensatoires uniquement.

L'acteur est alors en interaction constante avec l'espace dans lequel il évolue, soutenant l'idée de Latour : « (...) *c'est parce qu'on les partage avec des non-humains que les interactions peuvent agir dans le temps et dans l'espace.* » (Latour, 2006 : 47). Dans cette vision, les acteurs construisent eux-mêmes le sens donné à l'objet, et ce sens émerge à travers la connaissance qu'ils ont de cet objet, mais aussi la connaissance qu'ils s'en font, à travers leurs représentations, leurs idéaux, tout comme les relations avec les autres objets, les autres acteurs, et finalement avec leur environnement.

Ici, l'espace « *devient [...] un espace vécu par des hommes qui vont développer des sentiments d'appartenance, et partager histoire, culture, langue, religion. Les concepts d'identité et de patrimoine sont centraux à la compréhension des espaces vécus.* » (Gellereau, 2003 : 2). L'espace est en effet perçu comme un territoire lorsque des hommes y habitent et développent un sentiment d'appartenance à ce lieu.

En nous intéressant à la construction (Le Moigne, 2003) de formes d'échanges différentes entre les acteurs -qu'il s'agisse d'acteurs-entités humaines, matérielles ou idéelles (Szafrajzen, Moutouh, 2017)-, le regard porté sur ce nouvel espace que sont les Cités éducatives nécessite l'adoption d'un cadrage plus large pour donner du sens aux interactions entre tous ces différents acteurs.

L'approche territoriale vise à construire un environnement apprenant pour les élèves, un environnement pour lequel le principe d'agentivité (Fauré, 2010) donne la possibilité aux acteurs humains et non humains d'être en capacité d'agir.

Conclusion

La présente recherche propose une analyse compréhensive du fonctionnement de ce réseau d'acteurs en prenant en compte l'espace territorial et ses acteurs, à travers l'exemple du territoire Nîmois.

Les Cités éducatives, territoire apprenant, parce qu'elles proposent de bâtir un écosystème de coopération d'un ensemble d'acteurs éducatifs et périscolaires autour de l'école, modifient incontestablement le périmètre de l'école et des problématiques scolaires.

L'acteur, en interaction constante avec l'espace dans lequel il évolue, construit lui-même le sens donné à l'objet. Ce sens émerge à travers la connaissance qu'ils ont de cet objet, mais aussi la connaissance qu'ils s'en font, à travers leurs représentations, leurs idéaux, tout comme les relations avec les autres objets, les autres acteurs, et finalement avec leur environnement.

Cette forme d'échange territoriale, de par sa nature, est circulaire et invite l'ensemble des acteurs et groupes d'acteurs à travailler ensemble pour un territoire. Pour appuyer nos propos, nous pouvons parler d'un projet de territoire pour lequel ces acteurs et groupes d'acteurs ne travaillent pas seulement « pour » les élèves mais bien « avec » les élèves sur un temps long et circulaire, privilégiant des allers-retours permanents entre des professionnels de l'éducation, de la pédagogie, de la santé et du social, de l'économie, du monde de l'entreprise et du monde associatif, qui n'est pas simplement rythmé par le temps scolaire (comme c'était le cas pour l'école de la deuxième chance).

Au sein de ces écoles de la deuxième chance, la relation de soutien et de confiance entre formateurs et stagiaires regroupe des formes d'échanges que nous retrouvons dans les Cités éducatives ; toutefois, contrairement à une relation duale entre deux individus, les interactions se nouent entre les structures qui ensuite mettent en relation les acteurs humains, profitant ainsi d'un espace d'échanges plus large et moins dépendant des relations interpersonnelles.

Parce que « *Grandir, ce n'est pas seulement une affaire de tendance héritée ; c'est aussi une question d'interaction complexe avec l'environnement facilitant* » (Winnicott, 1988 : 227), le modèle de compréhension du fonctionnement de ces Cités éducatives gagnerait à être enrichi par une approche empirique plus qualitative avec l'utilisation d'entretiens auprès des acteurs clés de cette approche pédagogique. Cela sera assurément un prolongement très intéressant à la réflexion engagée.

Bibliographie :

- Ben Ayed C. (2018). Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 51, n° 1, p. 15-35.
- Bier B. (2010). « Territoire apprenant : les enjeux d'une définition ». In *L'éducation tout au long de la ville, Spécificités*, 2010/1, n° 3, p.7-18.
- Boissinot A., Claus, Ph. (2019). Ruptures : les territoires de l'école. *Administration & Education*, 2019/2, n° 162, p.5-7.
- Chalmel L. (2007). *Le sujet, le pédagogue et l'historien Pour une épistémologie de l'histoire des idées éducatives*. Communication présentée au Congrès Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation [AREF], Strasbourg, France.
- Fauré B. (2010). L'agentivité textuelle entre metatextualité et performativité : Le cas des Operguid dans l'industrie pétrochimique. *Études de communication*, 34(1), p. 61-74.

- Gellereau M. (2003). Nous et les autres : les représentations des identités culturelles au service de nouveaux territoires ? *Études de communication* [En ligne], n° 26 mis en ligne le 09 octobre 2008, consulté le 07 décembre 2019. URL : <http://edc.revues.org/99>
- Jésu F. (2010). La participation des enfants et des parents au cœur des politiques éducatives. *In L'éducation tout au long de la ville, Spécificités*, 2010/1, n° 3, p. 57-72.
- Latour B. (2006). *Changer de société. Refaire de la sociologie*, La Découverte.
- Le Moigne J.-L. (2003). *Le constructivisme. Modéliser pour comprendre*. Tome 3, L'Harmattan.
- Mucchielli A. (2010). *Intervention systémique dans l'entreprise*. Nice, Éd. Ovidia.
- Szafrajzen B., Moutouh J. (2017). Une pratique pédagogique en miroir pour éduquer à un média culturel numérique. *In Corroy L., Roche E., Savignac E., Education aux médias et pédagogies innovantes, enjeux et perspectives interculturelles*. Publibook, coll. Universités, p. 27-51.
- Winnicott D. (1988). *L'Enfant et le monde extérieur*. Payot.