

**Diversité**

ISSN : 2427-5409

Éditeur : ENS de Lyon

Hors-série 17 | 2023

Travailler en banlieue

---

# Des ZEP aux Cités éducatives, les interférences institutionnelles négligées

Gilles Monceau

---

🔗 <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3653>

DOI : 10.35562/diversite.3653

## Référence électronique

Gilles Monceau, « Des ZEP aux Cités éducatives, les interférences institutionnelles négligées », *Diversité* [En ligne], Hors-série 17 | 2023, mis en ligne le 19 février 2023, consulté le 29 mars 2023. URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3653>

## Droits d'auteur

CC BY-SA

# Des ZEP aux Cités éducatives, les interférences institutionnelles négligées

Gilles Monceau

## PLAN

---

Faire travailler ensemble, une prescription récurrente

Partenariat et interférences institutionnelles

Des interactions aux interférences institutionnelles

L'interprofessionnalité, une interférence institutionnelle

## TEXTE

---

- 1 Depuis la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP), en 1981, l'injonction institutionnelle à travailler en partenariat est faite aux professionnels, qu'ils appartiennent à une même institution ou à des institutions différentes. Si une certaine attention est portée aux interactions entre acteurs, les interférences institutionnelles occasionnées par le travail partenarial sont encore peu analysées. Pourtant, en produisant du neuf et de l'imprévu, elles peuvent inspirer de nouvelles manières de faire et de penser.
- 2 Le mot « interaction » désigne les actions réciproques de plusieurs éléments (humains ou non) les uns sur les autres. C'est le cas lorsque la collaboration entre un enseignant et un travailleur social les conduit tous deux à revoir leurs pratiques respectives. Les « interférences institutionnelles » se produisent à la rencontre de plusieurs phénomènes institutionnels préexistants. Elles produisent de nouvelles manières de faire et de dire. C'est le cas lorsque l'institution scolaire interfère avec l'institution familiale dans l'instruction en famille ou lorsqu'une institution culturelle (théâtre, musée...) intervient dans l'espace et le temps scolaire. Dans ces exemples, deux institutions interfèrent et produisent des phénomènes institutionnels qui se distinguent de chacune d'elles. Des cultures professionnelles et institutionnelles, parfois antagonistes mais toujours différentes, se rencontrent plus ou moins facilement dans un nouvel espace institution-

nel. Ainsi définies, les interférences institutionnelles se nourrissent de diverses interactions et les dépassent.

- 3 Les exemples d'interférences donnés par les dictionnaires concernent souvent les ondes, qu'elles soient visibles à la surface de l'eau, sonores ou électromagnétiques. Dans l'usage courant, dire que des « interférences » se manifestent suggère bien souvent qu'il s'agit de « perturbations », c'est-à-dire de dérèglements, de troubles ou d'autres effets considérés comme négatifs. C'est le cas, lorsqu'il est dit qu'un homme ou une femme politique interfère dans une procédure judiciaire, ou qu'un État interfère dans les affaires intérieures d'un autre. Si la volonté de faire travailler ensemble des professionnels appartenant à des institutions différentes, mais œuvrant sur les mêmes territoires, est une constante de l'éducation prioritaire depuis quarante ans en France, les effets de ce travail partenarial restent peu analysés. Si les interactions entre partenaires font l'objet de recherches portant sur les transformations respectives de différentes parties impliquées, les interférences institutionnelles, qui produisent de nouveaux phénomènes institutionnels, sont peu prises en compte. La généralisation de la nouvelle gestion publique (NGP), qui vise la rationalisation des pratiques, aggrave cette tendance à ignorer les effets imprévus des interférences institutionnelles (Monceau, 2014).

## **Faire travailler ensemble, une prescription récurrente**

- 4 La volonté régulièrement réaffirmée – au moins depuis la création des zones d'éducation prioritaire, en 1981 – de faire travailler ensemble des professionnels appartenant à des institutions différentes, mais travaillant sur les mêmes territoires, est motivée par des arguments politiques et mise en œuvre selon des modalités variables. Zones d'éducation prioritaire (1981), réseau d'éducation prioritaire (1998), veille éducative (2001), programme de réussite éducative (2005), projets éducatifs territoriaux (2013), complétés par d'autres politiques, programmes ou actions plus ou moins durables, ont tous insisté sur le nécessaire partenariat entre les différentes entités concernées par l'école et, plus largement, l'éducation.

- 5 Depuis 1981, toute une littérature scientifique en sciences de l'éducation a cherché à définir ce qu'était le partenariat, et à quelles conditions il pouvait être favorable aux objectifs poursuivis par l'éducation prioritaire. Ce partenariat souhaité – entre l'école, les collectivités territoriales et les associations – s'actualise dans la coordination des différents acteurs au sein d'instances locales, mais aussi dans la réalisation concrète des actions mises en œuvre avec les enfants et éventuellement leurs parents. Au fil des années et des programmes, les objectifs et modalités des projets (plus ou moins centrés sur les apprentissages) et du pilotage (plus ou moins décentralisé et ouvert à l'extrascolaire) ont varié.
- 6 Le récent programme Cités éducatives en est le dernier avatar. Il ne recouvre cependant pas tous les territoires et populations ciblés par l'éducation prioritaire. D'une part, il ne concernait initialement que 80 communes alors qu'il y a un millier de réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+), d'autre part il vise les jeunes de 0 à 25 ans. Il se singularise en outre, dans ses arguments, par une insistance à vouloir soutenir des dispositifs existants plutôt que d'en créer de nouveaux. Son objectif est donc, tout d'abord, d'améliorer la coordination entre les différentes parties impliquées, cela dans les « grands quartiers » labellisés en septembre 2019 conjointement par le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et celui de la Ville et du Logement. Le pilotage départemental de ce programme est confié aux préfets et aux services de l'Éducation nationale. Les municipalités sont positionnées comme « porteuses de projets ». Le milieu associatif et les parents d'élèves sont aussi appelés à s'y impliquer. La manière dont ils sont associés au pilotage dépend des modes d'organisation retenus localement.
- 7 Le dossier de presse<sup>1</sup> diffusé le 5 septembre 2019 précisait les critères de sélection suivants :
  - Le label d'excellence Cités éducatives sera attribué aux territoires qui montrent leur détermination à faire de l'éducation une grande priorité partagée.
  - La sélection des territoires labellisés repose sur un référentiel qui met l'accent sur la qualité du diagnostic initial, la force du pilotage proposé, et la précision des indicateurs de suivi et de résultat.

- Les territoires doivent présenter les actions, moyens et indicateurs envisagés pour répondre à trois objectifs principaux : conforter le rôle de l'école, organiser la continuité éducative, ouvrir le champ des possibles.
- 8 Explicitement inspiré par l'expérience de la ville de Grigny (91), dirigée par un maire communiste, le programme Cités éducatives propose une démarche pragmatique et fédératrice. Pragmatique, en ce qu'elle repose sur des réalisations effectives, faisant l'objet d'une évaluation, indépendamment des couleurs politiques locales, et fédératrice, parce qu'elle reprend à son compte l'impératif partenarial. Mais le programme se présente d'abord comme un appel à projets pour l'obtention d'un « label d'excellence » pourvoyeur de crédits pour trois ans. Les termes *label*, *excellence*, *référentiel*, *qualité*, *diagnostic*, *pilotage*, *indicateurs* et *objectifs* qui figurent dans les trois phrases reproduites ci-dessus, ainsi que la durée prédéterminée de trois années inscrivent clairement le programme dans la logique de la NGP.
  - 9 Le programme Cités éducatives propose une démarche pragmatique et fédératrice.
  - 10 Des municipalités idéologiquement opposées aux principes de la NGP ont cependant présenté des dossiers et obtenu le label et les financements du fait de la dynamique partenariale qu'elles avaient déjà réussi à insuffler sur leur territoire. Bien entendu, entrer dans le programme suppose aussi d'accepter son mode de pilotage et son référentiel. L'habileté et le volontarisme politique des élus locaux peuvent ou non permettre aux singularités locales de continuer à s'exprimer. La démarche de labellisation peut être vue comme une « récupération » des initiatives locales ou inversement comme l'« instrumentalisation » d'une politique nationale à des fins de politique municipale. L'analyse de la manière dont le programme sera piloté et évalué durant les trois années renseignera sur ses effets et son efficacité en termes d'action publique, mais aussi, plus localement, sur la manière dont les « acteurs de terrain » en auront tiré profit pour poursuivre leurs objectifs propres.
  - 11 La nouvelle modalité de management de l'éducation prioritaire qu'expérimente le programme Cités éducatives propose donc un cadre qui constitue en lui-même un dispositif impliquant des partenaires ayant entre eux des différences, y compris idéologiques. Dans la continuité des politiques précédentes, ce mode de gouvernance valorise la ren-

contre et la collaboration entre partenaires différents, suscite des opportunités d'interactions entre eux, mais aussi d'interférences, c'est-à-dire l'apparition de phénomènes institutionnels nouveaux. Ce dernier point n'est cependant guère pensé, probablement parce qu'il est antinomique de la logique de la NGP, qui donne priorité à la rationalisation de l'usage des fonds publics. L'efficacité se juge donc, *via* des indicateurs, à l'atteinte des objectifs initialement fixés, et non pas sur des critères liés à la créativité et à l'imprévu.

## Partenariat et interférences institutionnelles

- 12 Différents chercheurs en sciences de l'éducation ont travaillé la notion de partenariat, tout particulièrement développée dans l'éducation prioritaire. C'est en citant certains des travaux de Dominique Glasman et Danielle Zay (considérés comme des références) que Pascal Garnier, dans la notice « Partenariat et réseaux éducatifs » du *Dictionnaire de l'éducation* dirigé par Agnès van Zanten, insiste sur le fait que le partenariat constitue d'abord une « injonction institutionnelle », même s'il en appelle au « volontarisme des acteurs » (Garnier, 2008). Rejoignant les constats d'autres chercheurs, en particulier ceux qui étudient les enjeux et les résultats des politiques d'éducation prioritaire, elle précise, à propos des pratiques enseignantes :

Mais, une chose est d'analyser le travail en partenariat en soi, une autre est de comprendre comment il participe d'une culture collective des enseignants et des pratiques quotidiennes avec les élèves. Autrement dit, une analyse en profondeur du partenariat ne saurait s'arrêter à l'examen du travail conjoint entre les acteurs. (*ibid.*, p. 516)

- 13 Cette citation met en exergue deux enjeux du travail en partenariat, d'une part sa dimension interactive (comment le fait de travailler avec d'autres transforme les pratiques d'un professionnel), et d'autre part ses effets (en particulier ses effets pédagogiques sur les élèves dans le cas de l'institution scolaire). Ces enjeux, peu présents explicitement dans les années 1980, ont pris politiquement et scientifiquement de l'importance dans les quarante années suivantes. Sur le plan politique, les années 2000 ont été celles de la recherche d'efficacité, c'est-à-

dire de l'efficacité rapportée à son coût, dans le cadre de la NGP. Sur le plan scientifique, les chercheurs ont développé des analyses critiques des effets, jugés limités, de l'injonction partenariale, et plus largement de la « politique ZEP » dès les années 1990 (Kherroubi, Rochex, 2002 et 2004). Certaines de leurs analyses ont été reprises par les gouvernements successifs pour justifier leurs réformes éducatives.

- 14 En sociolinguistique, le concept d'« interférence linguistique » décrit ce qui se produit lorsque deux langues se rencontrent : apparition de mots nouveaux et de formulations inédites (Hamers, Blanc, 1983). Par analogie, c'est aussi ce qui se produit quand différentes professions ou institutions interfèrent sur un territoire. La manière de dire et d'écrire est aussi manière de penser. Professions et institutions partenaires peuvent travailler en concertation – tout en conservant dans leurs relations une logique de division du travail –, interagir (en être chacune transformée) ou interférer (contribuer volontairement ou non à produire de nouveaux phénomènes). Selon ces différentes déclinaisons, un partenariat destiné à mener à bien un projet commun peut avoir des effets très différents selon les circonstances et les contextes.
- 15 La manière de dire et d'écrire est aussi manière de penser.
- 16 Le terme « partenariat », comme le terme « réseau », empruntés au monde de l'entreprise, véhiculent « des catégories de pensée et d'action que l'on peut qualifier de néolibérales » (Garnier, 2008, p. 517). Ces mots manifestent une interférence entre des mondes (l'école et l'entreprise privée lucrative) restés étrangers l'un à l'autre jusque dans les années 1980, en France. Ce n'est pas seulement l'institution scolaire qui a été transformée, comme ce serait le cas pour de « simples » interactions école/entreprises ; c'est une nouvelle réalité institutionnelle qui a été créée et cela au niveau international. L'instruction, en France comme dans le reste du monde, n'est plus le monopole de l'école d'État, elle est un marché sur lequel coopèrent et s'affrontent des puissances économiques de diverses natures, des services publics et des acteurs privés.
- 17 Une thèse soutenue en 2018 a identifié ces interférences institutionnelles dans la pratique d'un groupe de « consultants qualité » chiliens, pratique reposant sur l'usage d'une « boîte à outils » mobilisée dans

l'accompagnement des établissements scolaires, afin qu'ils améliorent leurs résultats à des évaluations répondant elles-mêmes à une logique extrascolaire (González Carpanetti, Monceau, 2021). Le Chili a été l'un des premiers pays à avoir fait du « pilotage par la qualité » le mode de régulation de son système éducatif, cela sous influence nord-américaine. Le principe d'*accountability*, selon lequel les acteurs doivent rendre compte de la manière dont ils s'organisent pour atteindre les objectifs qui leur sont fixés, est désormais banalisé, sur le plan international, dans les services publics (Maroy, 2013).

- 18 Ces considérations peuvent sembler éloignées des pratiques éducatives, bien qu'elles en décrivent le contexte institutionnel et politique d'exercice. Les établissements scolaires de l'éducation prioritaire ont, plus que d'autres, à rendre compte de leurs actions et des résultats obtenus. Les chefs d'établissement l'ont intégré à leur fonctionnement ordinaire.
- 19 Localement, des interférences institutionnelles se produisent aussi entre les différents partenaires impliqués dans des projets éducatifs sur les territoires : municipalités, Éducation nationale, autres administrations publiques, organismes du secteur social et médico-social, associations (dont les associations de parents), équipements culturels publics et privés. Lorsque ces partenaires collaborent, ils contribuent ensemble à produire de nouvelles réalités institutionnelles. Ils ne sont pas seulement ou éventuellement transformés par leur partenariat. Ils peuvent produire, de façon formelle ou informelle, de nouveaux canaux de communication, de nouvelles manières d'occuper le territoire, de nouveaux dispositifs de régulation, de nouvelles références, voire un imaginaire collectif inédit.

## **Des interactions aux interférences institutionnelles**

- 20 Dans l'article publié en 2011 dans cette même revue (Monceau, 2011), j'évoquais plusieurs recherches sociocliniques institutionnelles (Monceau, 2018), achevées ou en cours, qui m'ont conduit à travailler la notion d'interférence dans le contexte de dispositifs éducatifs.
- 21 C'est en travaillant durant cinq années avec des équipes de classes-relais (structures créées par une circulaire de 1998 visant à prévenir



la déscolarisation et à rescolariser des élèves dans le second degré) que la nécessité de dépasser l'analyse du partenariat en termes d'interactions, s'est imposée à moi. Au fil des rencontres avec les équipes, composées de personnels scolaires, de travailleurs sociaux et d'acteurs de l'éducation populaire, j'ai constaté que ces équipes devaient développer une capacité à traiter les tensions entre leurs logiques institutionnelles respectives (Monceau, 2003). Appartenir à une profession et à une institution, c'est y être impliqué. Les différences entre institutions ne sont pas seulement de nature réglementaire, elles sont aussi idéologiques et ancrées dans des histoires longues qui échappent bien souvent aux individus. Les équipes qui parvenaient à composer avec ces tensions développaient, bien souvent, une sorte de culture propre. C'est en résistant collectivement à certaines commandes qui leur étaient adressées que ces équipes réussissaient à construire aussi une histoire singulière, rythmée par les départs et les arrivées de collègues. Les interférences entre leurs institutions respectives produisaient des difficultés à se comprendre et à travailler ensemble, mais aussi des situations inédites dans lesquelles il fallait imaginer de nouvelles façons de penser et de faire. Ces inventions locales (manière de réguler la violence et les conflits, manière de travailler avec les parents ou les chefs d'entreprise recevant des élèves en stage, etc.), parfois repérées par un responsable hiérarchique, pouvaient inspirer d'autres équipes sans jamais pouvoir être répliquées en l'état. Pour parvenir à un transfert ou à une généralisation de ces innovations, il aurait fallu aussi transférer ailleurs tout ce qui faisait la singularité de leur contexte d'apparition (spécificités de l'établissement, du territoire, des professionnels, des élèves et des parents).

- 22 L'une des attentes adressées aux classes-relais était qu'elles participent à la transformation des pratiques enseignantes afin de prévenir davantage la déscolarisation. Dans certains établissements, des enseignants travaillant en classe dite « ordinaire » et en classe-relais ont effectivement déclaré que leurs pratiques avaient été transformées par cette expérience. Cependant, il faut bien reconnaître que la présence d'une classe-relais dans un collège a plus souvent eu pour effet de renforcer, chez les enseignants, l'idée que les élèves dits « décrocheurs » ne relevaient pas de leurs compétences et devaient être orientés vers un dispositif spécialisé comme la classe-relais. En

revanche, j'ai pu observer des effets non attendus sur le fonctionnement de l'établissement lorsque les principaux de collège s'appuyaient sur l'expertise de l'équipe de la classe-relais pour élaborer et conduire leur politique de prévention de la déscolarisation, mission que les textes officiels ne prévoyaient pas (Monceau, 2005).

- 23 Par la suite, j'ai investi le domaine des pratiques et politiques de la parentalité. J'ai eu l'occasion d'observer divers dispositifs dans des contextes institutionnels différents. Qu'ils soient portés par des services municipaux, des associations, l'Éducation nationale ou des services sociaux ou médico-sociaux, tous ont à rendre compte de leur efficacité, selon la logique déjà évoquée précédemment. Cette évaluation se fait selon les objectifs fixés lors de la validation du projet et de l'obtention du financement. Cependant, les tentatives d'évaluer ainsi les dispositifs de soutien à la parentalité ont échoué. Il est en effet bien difficile d'établir un lien entre la fréquentation d'un « café de parents » (groupe d'échange sur les pratiques parentales) par une mère d'élève et l'évolution de sa manière d'éduquer ses enfants. Les enquêtes qui tentent de le faire en sont réduites à s'appuyer sur les déclarations des parents, plus rarement des enfants.
- 24 Pourtant, certains effets de ces dispositifs sont régulièrement observables, bien que ne s'inscrivant pas dans les objectifs de la politique de soutien à la parentalité. C'est, par exemple, le cas de l'entrée en formation ou en recherche d'emploi de femmes participant aux groupes. Le soutien à la parentalité risque ainsi de produire des effets imprévus qui peuvent cependant être jugés intéressants par les différents partenaires impliqués dans le montage du projet (Monceau, 2014). Là aussi, les interférences institutionnelles entre les différentes parties peuvent engendrer à la fois perturbations et inventivités institutionnelles. Il n'est pas garanti que les animateurs des cafés de parents considèrent qu'il est dans leur mission d'orienter une participante (car ce sont essentiellement des femmes) vers Pôle emploi.

## **L'interprofessionnalité, une interférence institutionnelle**

- 25 Dans le domaine de la santé, depuis les années 1960, une attention particulière est portée à l'interprofessionnalité. Si l'on peut factuelle-

ment définir ce terme par le travail conjoint de plusieurs professions, il s'est progressivement chargé d'attentes et de significations plus complexes. L'idée s'est en effet imposée que travailler ensemble ne pouvait se réduire à juxtaposer des professions, chacune apportant ses compétences propres.

- 26 Des chercheurs britanniques ont très tôt considéré que travailler ensemble n'était toutefois pas une évidence et qu'une formation était nécessaire. Un nouveau domaine, intitulé *Interprofessional education*, est alors apparu et une revue a été créée (Barr, 2010). En 1988, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) utilise le terme « multiprofessionnalité » pour désigner le fait de « se former ensemble à travailler ensemble » (OMS, 1987). Cette évolution, qui peut sembler très logique, fait néanmoins apparaître une contradiction fondamentale : comment former simultanément des professionnels spécialisés à des savoirs spécifiques, et les former collectivement à travailler ensemble ?
- 27 Travailler ensemble n'était toutefois pas une évidence.
- 28 Cette contradiction génère des tensions permanentes dans toutes les formations qui tentent de former ensemble des professionnels différents. Dans le cas de la santé, des dispositifs pédagogiques de simulation permettent de former ensemble futurs médecins et personnels paramédicaux (infirmiers et masseurs kinésithérapeutes, principalement). Leur conduite nécessite de traiter les tensions, voire les conflits interprofessionnels, dans le moment pédagogique lui-même. Pour cela, les formateurs ne doivent pas réduire les tensions entre étudiants à des questions psychologiques, mais prendre en compte les interférences institutionnelles qui se jouent dans les exercices proposés, au-delà des interactions entre individus (Mesquita Lago *et al.*, 2020).
- 29 Comme dans les classes-relais ou au sein des dispositifs de soutien à la parentalité, différentes professionnalités collaborent avec plus ou moins de facilité dans les actions de l'éducation prioritaire. Les enseignants sont souvent ceux qui expriment le plus fortement le sentiment que leur identité professionnelle est menacée, lorsqu'il leur est proposé de collaborer avec d'autres professions pour des actions qui diffèrent de l'enseignement de leur discipline face à une classe ou un groupe d'élèves. D'autres professionnels, comme les travailleurs so-

ciaux ou les animateurs sociaux, expriment également, si on les écoute, leur inquiétude de perdre leur spécificité et, dans l'éducation prioritaire, d'être considérés comme des auxiliaires des enseignants.

- 30 « Travailler les interférences institutionnelles » est une nécessité croissante sur les territoires de l'éducation prioritaire, mais aussi, bien au-delà. Le découpage institutionnel des actuels REP et « cités éducatives », par définition provisoire, est soumis aux aléas politiques.
- 31 Des recherches sont aujourd'hui menées avec les professionnels et usagers (enfants, adolescents, parents) sur différents territoires où interfèrent de multiples institutions. Prendre au sérieux la production d'interférences institutionnelles dans l'analyse des pratiques partenariales et de leurs effets suppose des dispositifs appropriés, en mesure d'échapper à une focalisation trop étroite sur les interactions locales et les résultats à court terme (Monceau, 2018). Ces dispositifs doivent rester ouverts à l'imprévu, ce qui se révèle de plus en plus difficile au temps de la NGP. Les projets éducatifs ont cela de commun avec les projets scientifiques en sciences humaines et sociales qu'ils nécessitent la définition d'objectifs, l'établissement d'une programmation et de modalités d'évaluation. Cette rigueur peut écarter la prise en compte de l'inattendu, par crainte d'en être perturbée. L'attention portée aux effets des interférences institutionnelles est une manière d'y prendre garde.

## BIBLIOGRAPHIE

---

Barr, Hugh. « Medicine and the Making of Interprofessional Education ». 2010. <https://doi.org/10.3399/bjgp10X484039>

Garnier, Pascale. « Partenariat et réseaux éducatifs ». Dans van Zanten, Agnès (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, 2008, p. 515-517.

González Carpanetti, Manuel, Monceau, Gilles. « Implications des consultants qualité dans l'institutionnalisation du

nouveau mode de pilotage du système éducatif chilien ». 2021. <https://journals.openedition.org/edso/15068>

Hamers, Josiane F., Blanc, Michel. *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1983.

Kherroubi, Martine, Rochex, Jean-Yves. « La recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche (<http>

». 2002. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_140\\_1\\_2905](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_140_1_2905)

Kherroubi, Martine, Rochex, Jean-Yves. « La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP. Résultats, analyses, interprétations ». 2004. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2004\\_num\\_146\\_1\\_3101?q=revue+fran%C3%A7aise+de+p%C3%A9dagogic](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_146_1_3101?q=revue+fran%C3%A7aise+de+p%C3%A9dagogic)

Maroy, Christian. « Politiques et outils de "l'école de la performance". Accountability, régulation par les résultats et pilotage ». Dans Maroy, Christian (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck, 2013, p. 11-32.

Mesquita Lago (de), Luana Pinho, Matumoto, Silvia, Chervin, Jacques et al. « L'interprofessionnalité dans les formations paramédicales en France. Regards croisés sur le processus d'universitarisation ». 2020. <https://education-santesocietes.net/publications/9782813003485>

Monceau, Gilles. « Implication et "logique" institutionnelles ». Dans *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants. Programme national de pilotage*. Paris - Caen : Scérén - CRDP Basse-Normandie, 2003, p. 39-47.

Monceau, Gilles. « Pratiques enseignantes en classes-relais. Quelles interférences avec les pratiques ordinaires ? ». Dans Marcel, Jean-François, Piot, Thierry (dir.). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Lyon : INRP, 2005, p. 73-86.

Monceau, Gilles. « Travailler les interférences institutionnelles dans la ville ». *Diversité*, n° 166, 2011, p. 42-47.

Monceau, Gilles. « Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École (<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-2-page-71.htm>) ». 2014.

Monceau, Gilles. « Le changement objet et effet de la socio-clinique institutionnelle. Le cas d'une recherche-intervention dans le domaine de la parentalité ». Dans Broussal, Dominique, Bonnaud, Karine, Marcel, Jean-François et al. (dir.). *Recherche(s) et changement(s). Dialogues et relations*. Toulouse : Cépaduès éditions, 2018, p. 153-169.

Organisation mondiale de la santé (OMS). *Apprendre ensemble pour œuvrer ensemble au service de la santé*. OMS, Genève, 1987.

## NOTES

---

1 Dossier de presse, *Les cités éducatives*, ministère de l'Éducation nationale, ministère de la Cohésion des territoires et des Relations avec les collectivités territoriales, et ministère chargé de la Ville et du Logement, [https://www.cohesion-territoires.gouv.fr/sites/default/files/2019-10/dp\\_2019-09-cites-educatives\\_hd.pdf](https://www.cohesion-territoires.gouv.fr/sites/default/files/2019-10/dp_2019-09-cites-educatives_hd.pdf).

## RÉSUMÉS

---

### **Français**

L'année 1981 marque le lancement de l'éducation prioritaire en France. Rapidement, une invitation devenant injonction institutionnelle à travailler en partenariat est faite aux enseignants et plus largement aux professionnels exerçant dans les quartiers concernés à proximité de l'école. Si une certaine attention est portée par les décideurs et chercheurs aux interactions entre professionnels, les interférences institutionnelles occasionnées par le travail partenarial sont souvent ignorées aujourd'hui encore. Ce sont pourtant ces interférences qui renouvellent les manières de faire et de penser en produisant de nouvelles pratiques et de nouveaux dispositifs.

### **English**

The year 1981 marked the launch of priority education in France. Teachers and, more generally, professionals working in the neighborhoods concerned close to the school were invited to work in partnership before an institutional injunction. While some attention is paid by policy makers and researchers to interactions between professionals, the institutional interference caused by partnership work is often ignored even today. Yet it is these interferences that renew ways of doing and thinking by producing new practices and new devices.

## INDEX

---

### **Mots-clés**

éducation prioritaire, partenariat professionnel, cité éducative

### **Keywords**

priority education, professional partnership, educational city

## AUTEUR

---

### **Gilles Monceau**

Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, CY Cergy Paris Université, laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages).