

AGIR EN CONCERTATION :

**Une dynamique territoriale au service des
parcours éducatifs des personnes vivant en
habitat précaire en Seine-Saint-Denis (93)
et dans le Val-de-Marne (94)**

2026

Rapport collectif :

Pour Action Education :

**Fo-Messan Afanwoubou, Guillaume Perennes et
Sonia Vinolas**

Consultance :

Philippe De Leener et Stéphanie Merle

01

Rapport de l'étude

PAGE 2 - 25



02

Annexe 1

Bilan 94 - Note de synthèse

PAGE 25 - 30



03

Annexe 2

Diagnostic 93

PAGE 31- 35



04

Annexe 3

Etude Exploratoire 94 (2023)

Scanner le QR code ou cliquez dessus.



05

Annexe 4

Guide Pédagogique - Améliorer le bien-être des jeunes à travers l'art

Scanner le QR code ou cliquez dessus.



06

Annexe 5

Rapport diagnostic participatif 93

Scanner le QR code ou cliquez dessus.



05

Annexe 6

Rapport de Mission Guinée

Scanner le QR code ou cliquez dessus.



Sommaire

Acronymes	4
1. Introduction	5
2. Fondements et déploiement de la démarche territoriale	7
2.1. Pourquoi un diagnostic participatif	7
2.2. Ivry (Val de Marne), territoire de référence	8
2.3. La commande et le double mandat	8
2.4. Les étapes du processus du diagnostic et l'évolution des approches	9
2.5. La participation et son évolution	9
2.6. La montée en force de l'accompagnement des dynamiques territoriales.	9
2.7. Deux territoires, deux approches	10
3. Les réalités mise en évidence par le diagnostic participatif	11
3.1 La stratégie de résorption des bidonvilles à l'épreuve des réalités de terrain	11
3.2 Quelques données de base sur le 93 et 94	11
3.3. Ce que vivent les premier-es concerné-es	12
3.4. Ce que font, et ne font pas, les acteur·rices de l'éducation	13
3.5. En conclusion : les défis et les grands enjeux	15
4. Quelle valeur ajoutée par AE : Les spécificités de son mode d'intervention	16
4.1. Tisser des relations et construire des dynamiques pluri-acteurs	16
4.2. Intervenir concomitamment à de multiples échelles	17
4.3. Flexibilité : s'adapter aux profils des situations vécues, toujours singulières et souvent inattendues	17
4.4. Se rendre disponible et agir dans la durée, en dehors de toute urgence	18
4.5. Partager avec les acteur·rices une maîtrise approfondie de l'ingénierie de projet, ressource clef pour de nombreux acteur·rices	18
4.6. Stimuler la participation émancipatrice des premier-es concerné-es	18
4.7. Une plus grande indépendance vis-à-vis des institutions	19
4.8. Réflexivité et interpellation dans toutes les interventions	19
4.9. Nouer des partenariats qui développent et valorisent les compétences des acteur·rices	20
4.10. Approches orientées changement	20
4.11. Des interventions qui accompagnent à trois niveaux : les personnes, les institutions et les organisations	21
5. Chantiers pour Action Education, les perspectives en 2026 et 2027 dans les territoires d'intervention	21
5.1. Premier chantier : Travailler ensemble	21
5.2. Deuxième chantier : développer l'éducation informelle et les activités ludiques	22
5.3. Troisième chantier : développer la collaboration avec les institutions	22
5.4. Quatrième chantier : former/sensibiliser les professionnels aux réalités et à l'impact de la vie en habitat précaire	23
5.5. Cinquième chantier : valoriser et donc visibiliser les pratiques et initiatives locales, notamment celles collectives et pluri-acteurs	23
5.6. Sixième chantier : susciter, soutenir, fortifier le plaidoyer local sur les enjeux clefs de l'éducation	24
6. Croisements Afrique / Europe : une circulation des savoirs au service de l'accompagnement des dynamiques territoriales	24



6.1. ADT, quel socle commun ? : Questionner la pertinence d'une méthodologie commune malgré des terrains d'interventions aux dynamiques très éloignées.....	25
6.2. Ce qui se transfère : une posture plus qu'un modèle.....	25
6.3. « Agir ensemble pour apprendre ensemble » : un principe réinvesti en France.....	26
6.4. Un transfert qui produit aussi de nouveaux apprentissages.....	26
6.5. De la transférabilité à la circulation des savoirs.....	26
Annexe A1 - Val de Marne (Ivry) : Bilan de l'implantation d'Action Éducation dans le 94, de 2024 à 2025.....	28
A1.1. Cadre Stratégique et méthodologie d'intervention.....	28
A1.2. Mise en œuvre opérationnelle et analyse des partenariats.....	30
A1.3. Limites, défis et perspectives 2025 – 2035.....	31
Annexe A2 - Seine Saint Denis : Synthèse du diagnostic, initiatives et spécificités. Mars 2025 à avril 2026.....	34
A2.1. Une démarche participative fondée sur l'écoute et la coopération.....	34
A2.2. Un territoire marqué par de fortes inégalités sociales et éducatives.....	35
A2.3. Des parcours éducatifs fortement fragilisés.....	36
A2.4. Une volonté de coopération freinée par des logiques et des pratiques de cloisonnement.....	37
A2.5. Enjeux territoriaux majeurs.....	38



Acronymes

AOC	Approches Orientées Changement
AE	Action Education
ADT	Accompagnateur des Dynamiques Territoriales
93	Seine-Saint-Denis
94	Val-de-Marne
EPT	Établissement Public Territorial
PEdT	Projet Educatif de Territoire
QPV	Quartier Politique de la Ville
CCAS	Centre Communal d'Action Sociale
CHUM	Centre d'Hébergement d'Urgence pour Migrants
DRIHL	Direction Régionale et Interdépartementale de l'Hébergement et du Logement
DIHAL	Délégation Interministérielle à l'Hébergement et à l'Accès au Logement
RNMS	Réseau National de la Médiation Scolaire
UPE2A	Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Nouvellement Arrivés
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
PRE	Programme de Réussite Educative
REP	Réseau d'Education Prioritaire
ULIS	Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
CASNAV	Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
GT	Groupe de travail



1. Introduction

Depuis plus de 45 ans, Action Education agit pour garantir un accès à une éducation de qualité, inclusive et émancipatrice aux personnes les plus vulnérables. Présente aujourd'hui dans 13 pays répartis sur trois continents, l'association accompagne les enfants, les jeunes et les adultes afin qu'ils puissent développer leurs capacités, exercer pleinement leurs droits et contribuer à une société plus juste, solidaire et durable.

Ses interventions couvrent l'ensemble du parcours éducatif et s'articulent autour de trois grands domaines :

- l'éducation et la protection de la petite enfance ;
- l'accès à une éducation primaire et secondaire de qualité ;
- l'éducation tout au long de la vie, la formation professionnelle et l'insertion sociale.

Dans le cadre de sa stratégie 2025-2029, Action Education porte également une attention particulière à quatre enjeux transversaux : l'autonomisation des femmes, le changement climatique, l'éducation à la paix et les migrations.

Pour répondre à ces défis, l'organisation s'appuie sur plusieurs principes d'action complémentaires : expérimenter ; capitaliser et diffuser les pratiques ; favoriser les partenariats entre les acteur·rices de l'éducation ; promouvoir une approche fondée sur les droits ; encourager la participation des premier·es concerné·es ; développer une lecture territoriale des enjeux et rechercher un changement durable à forte utilité sociale.

En France, Action Education intervient depuis 2007 à travers la Mission Éducative France (MEF), qui a développé ses premières actions dans le Val-d'Oise autour de projets éducatifs avec les établissements scolaires, de dynamiques territoriales et de l'inclusion des publics les plus précaires. En 2018, cette intervention s'est élargie avec la création du **Territoire Europe**, chargé de coordonner les actions de l'organisation en France et à l'échelle européenne.

Aujourd'hui, conformément au projet stratégique 2025-2029 du Territoire Europe, Action Education concentre son action sur **l'amélioration des parcours éducatifs et du pouvoir d'agir des enfants, des jeunes et des familles vivant en situation de grande précarité, notamment en habitat précaire**. Plutôt que d'intervenir directement auprès des populations, l'association accompagne les dynamiques locales en soutenant les acteur·rices du territoire dans la construction de réponses collectives adaptées aux réalités locales.

Cette logique d'intervention territoriale a été tout d'abord expérimentée entre 2020 et 2022 dans plusieurs pays africains (Bénin, Guinée, Niger et Togo) à travers la création de la fonction d'**Accompagnateur·ices des Dynamiques Territoriales (ADT)**. Cette logique repose sur la coopération entre les acteur·ices des territoires la mobilisation des premier·es concerné·es et le renforcement des capacités des territoires afin de construire collectivement des réponses aux enjeux éducatifs. Les ADT y jouent ainsi un rôle de facilitateur·ices en favorisant les coopérations, en soutenant les initiatives locales et en accompagnant les acteurs et actrices dans une logique de co-construction.

Face aux premiers résultats en Afrique, alors qu'une capitalisation est en cours à l'échelle de ces quatre pays, le choix est fait de dupliquer et reproduire cette démarche en France. Elle sera d'abord expérimentée dans le Val-de-Marne avant d'être progressivement étendue à la Seine-Saint-Denis. Si



une phase exploratoire a été engagée dès 2022 en région parisienne, les premiers postes d'ADT ont été déployés en 2024 dans le Val-de-Marne (Ivry) puis en 2025 en Seine-Saint-Denis.

L'accompagnement des dynamiques territoriales en France repose sur une conviction forte : **les difficultés éducatives rencontrées par les enfants vivant en habitat précaire ne peuvent être comprises indépendamment des autres dimensions de leur quotidien**. Les conditions de logement, la santé, l'accès aux droits, la parentalité, les parcours migratoires ou encore l'insertion sociale influencent directement leurs parcours scolaires. Dans ce contexte, seule une approche globale, associant toutes les parties prenantes du territoire et les personnes concernées, peut permettre de construire des réponses durables.

C'est dans cette perspective que, de mars 2025 à juin 2026, Action Education a conduit une étude de planification participative en Seine-Saint-Denis, tout en poursuivant la consolidation de son action dans le Val-de-Marne (Ivry). Cette étude visait à renforcer l'ancrage territorial de l'association et à construire, avec les partenaires locaux, une vision partagée des besoins, des ressources et des perspectives d'action.

L'étude poursuit ainsi quatre ambitions complémentaires :

- réaliser un diagnostic territorial participatif en Seine-Saint-Denis afin d'identifier les besoins, les ressources et les principaux enjeux du territoire ;
- actualiser et consolider les actions engagées dans le Val-de-Marne à travers un bilan participatif ;
- identifier les complémentarités et les synergies entre les deux territoires d'intervention ;
- renforcer la logique d'accompagnement des dynamiques territoriales en s'appuyant sur les enseignements issus des expérimentations menées en France et en Afrique.

Tout au long de cette démarche, des échanges réguliers (dont une mission en Guinée) ont été organisés entre les équipes en France et celles du Niger et de la Guinée afin de partager les expériences et d'enrichir les pratiques. Les enseignements issus des expériences africaines ont nourri la réflexion méthodologique, sans pour autant constituer l'objet principal de ce rapport. **L'ambition d'Action Education est de proposer un document opérationnel, directement mobilisable pour accompagner le développement de ses actions sur ces deux territoires.**

Il est à souligner que cette étude a bénéficié du **soutien financier et méthodologique du F3E**, qui a accompagné la démarche en raison de sa forte dimension de recherche-action et de capitalisation des pratiques. L'un des enjeux majeurs consistait à favoriser le croisement des expériences entre les équipes d'Action Education en France et en Afrique autour de l'accompagnement des dynamiques territoriales.

L'étude a également été conduite avec l'appui méthodologique d'une équipe de consultant-es, composée de **Philippe De Leener** et **Stéphanie Merle**, qui ont accompagné l'équipe du Territoire Europe - notamment les deux ADT - tout au long du processus en apportant leur accompagnement sur les démarches participatives, les diagnostics territoriaux et la mobilisation des populations en situation de grande précarité. Leur accompagnement a été précieux dans la mise en œuvre de la méthodologie d'intervention d'AE. Ils sont également co-signataires de ce rapport et ont contribué à l'identification et la formalisation de la plus-value d'AE.

Ceci étant, le présent rapport restitue les principaux enseignements de cette démarche. Les chapitres 2 et 3 présentent les actions menées par les deux ADT ainsi que les effets observés sur les

territoires de la Seine-Saint-Denis et à Ivry (Val-de-Marne). Le chapitre 4 met en lumière la valeur ajoutée perçue par les partenaires associatif·ves et institutionnel·les avec lesquels Action Education a collaboré. Le chapitre 5 propose des pistes susceptibles de renforcer les pratiques et perspectives des ADT dans les deux départements et, le cas échéant, au-delà. Et enfin le chapitre 6 revient succinctement sur le regard croisé des équipes en Afrique et en France sur l'accompagnement des dynamiques territoriales.

2. Fondements et déploiement de la démarche territoriale

Dans ce chapitre, nous présentons en quelques mots comment les actions ont été menées dans les territoires, quelles approches ont été mises en œuvre. Mais bien avant, il apparaît opportun de donner quelques explications sur le contexte à l'origine des efforts engagés.

2.1. Pourquoi un diagnostic participatif

La logique d'intervention d'AE ne repose pas sur une posture d'expertise descendante. Elle mise sur **le pouvoir d'agir des acteurs et des actrices des territoires**. AE part du principe que les populations ciblées sont déjà en activité, qu'elles mènent déjà des initiatives pour « se débrouiller », et qu'elles disposent de ressources et de talents en dépit de conditions de vie difficiles. De là, découle une **logique d'accompagnement** : soutenir et développer les capacités de celles et ceux qui agissent, et non, faire à la place.

Cinq principes structurants traversent cette logique, quels que soient les terrains : (i) **l'expérimentation** à petite échelle et la diffusion des apprentissages qu'elle génère, (ii) les **dynamiques collaboratives** et les partenariats qui favorisent l'« agir ensemble », (iii) **la participation** qui rend les personnes et les communautés actrices de leur développement, (iv) l'ancrage dans **des territoires** signifiants, (v) la perspective de générer des **changements** durables.

Lancer un diagnostic participatif, dans ce cadre, ne vise donc pas seulement à produire un état des lieux. Le diagnostic poursuit une finalité plus opérationnelle : créer progressivement les conditions d'une **mobilisation collective** autour des enjeux éducatifs, sociaux et territoriaux liés à l'habitat précaire (Annexe A2).

Deux raisons supplémentaires fondent la démarche : d'une part, les départements ciblés figurent parmi les plus pauvres de la France métropolitaine et parmi les plus touchés par la crise du logement¹ et la « bidonvillisation » ; d'autre part, et malgré ces caractéristiques décourageantes, on y observe selon les territoires une grande variation de la vitalité du tissu associatif et de ses relations avec les pouvoirs publics. Si en Seine-Saint-Denis l'écosystème associatif est dynamique, il connaît des difficultés certaines dans ses relations avec les pouvoirs publics. A l'inverse, à Ivry, les relations entre acteur·rices du territoire et collectivités ou institutions sont fortes, mais c'est avec un nombre limité de structures associatives, comparé aux dynamiques associatives observées en Seine-Saint-Denis.

¹ Cette crise ne s'explique pas uniquement par une pénurie de logements mais aussi d'une inadéquation entre l'offre et la demande, de la vétusté du parc, des contraintes économiques et des dynamiques territoriales (INSEE, 2024).



AE fait le pari d'accompagner ces dynamiques locales plutôt que de leur substituer un dispositif extérieur.

2.2. Ivry (Val de Marne), territoire de référence

Avant le 93, le diagnostic a d'abord pris corps dans le Val de Marne. C'est d'ailleurs la DIHAL (Délégation Interministérielle à l'Hébergement et à l'Accès au Logement), qui oriente initialement AE vers ce territoire, y voyant une plus-value importante à apporter aux acteur·rices des territoires(Annexe A1).

Entre 2021 et 2023, une **étude exploratoire participative** y a été menée et a abouti à démarrer l'action à Ivry-sur-Seine, municipalité identifiée comme ouverte et alliée potentielle. Cette étude posait un diagnostic partagé en quatre étapes : analyse documentaire, entretiens avec les acteur·rices des champs éducatifs, associatifs et institutionnels, rédaction du rapport, puis restitution destinée à poser des bases collectives de coopération (Annexe 1). Quelques constats de cette étude éclairent l'ampleur des enjeux².

Sur le plan opérationnel, ce premier ancrage a produit des résultats tangibles : 51 rencontres avec des acteur·rices du territoire, un rapport d'étude, une synthèse publique diffusée, deux restitutions, et l'émergence de deux dynamiques locales, l'une des thématiques sur le décrochage scolaire, l'autre avec un prisme plus territorial sur les relations écoles/familles à l'échelle du quartier d'Ivry-Port (Annexe 1).

Le territoire d'Ivry joue donc un double rôle dans la démarche actuelle. Il est le **terrain d'expérimentation** où l'approche s'est éprouvée en France, et la référence à partir de laquelle AE a choisi d'étendre son action au département voisin de la Seine Saint Denis, qui présente des similitudes fortes et où AE a des relations anciennes et stables avec des acteurs et actrices de l'habitat précaire (associations Askola et Ecole Enchantée).

2.3. La commande et le double mandat

C'est dans ce contexte qu'en mars 2025, avec l'appui du F3E, AE a sollicité un accompagnement externe au bénéfice de l'équipe du Territoire Europe, notamment les deux ADT. La commande, telle que les termes de référence la formulent, porte sur **une double dynamique** : améliorer l'intervention d'AE dans le 94 et planifier l'intervention du Territoire Europe dans le 93, en mobilisant les forces locales, les institutions et les populations vivant en habitat précaire, avec pour objectif d'établir **un diagnostic territorial participatif** pour identifier les besoins, les enjeux et les opportunités, tout en favorisant l'implication collective dans des projets collaboratifs.

La mission saisit aussi l'occasion de mettre à l'épreuve une **hypothèse riche** : des initiatives novatrices menées dans des territoires africains peuvent inspirer des dynamiques en France. AE a ainsi entendu impliquer, autant que possible, les ADT déjà en poste au sein de l'organisation, opérant en Afrique de l'Ouest.

² En habitat précaire, 63 % des mineurs étaient en âge d'être scolarisés mais seulement 39 % l'étaient effectivement. Sur les 32 sites identifiés en 2021, 4 seulement étaient inclus dans la politique de résorption des bidonvilles. Le programme national de la médiation scolaire, créé en 2020, ne finançait qu'un seul médiateur dans le Val de Marne, jugé très insuffisant (Synthèse étude exploratoire).



2.4. Les étapes du processus du diagnostic et l'évolution des approches

L'accompagnement s'est appuyé sur un phasage de référence en six étapes : (1) harmonisation et cadrage, (2) création d'une relation collaborative et bienveillante, (3) bilan de l'action menée dans le Val de Marne, (4) diagnostic et planification en Seine-Saint-Denis, (5) suivi-évaluation dans les deux territoires, (6) valorisation, élargissement, ancrage.

Dès le début, l'approche s'est centrée sur **une entrée par l'action**, où des **initiatives conjointes** servent de portes d'entrée pour mieux comprendre les terrains, accéder aux publics et nouer la confiance. Cette manière d'« agir ensemble pour apprendre ensemble » est devenue un levier central du diagnostic, en particulier dans le 93 (Annexe A2).

2.5. La participation et son évolution

La participation s'est construite progressivement, et de façon inégale dans les deux départements.

Dans le **94**, dès l'étude exploratoire, des groupes de concertation pluri-acteur-ices ont été initiés par AE à Ivry-sur-Seine, dont un groupe de travail « Absentéisme, accrochage et décrochage scolaire » rassemblant jusqu'à cinq organisations partenaires, et un groupe de concertation à Ivry-Port réunissant jusqu'à six organisations (Annexe 1).

Dans le **93**, l'implication directe des première·ères concerné·es est d'abord restée limitée. Au stade du premier constat, les rencontres portaient surtout sur les professionnel·les, l'immersion auprès des publics se réduisant à un premier atelier RAP avec l'École Enchantée.

Dans les deux territoires, cette mobilisation lente ne relève pas d'un choix d'AE. Plusieurs facteurs l'expliquent : le temps long nécessaire pour se connaître mutuellement, la réticence des acteurs et actrices qui peinent à saisir les ambitions d'AE et préfèrent parfois des projets « clefs en main », la crainte d'une concurrence dans un contexte de financements rares, et le manque de temps des professionnel·les pour organiser les rencontres avec leurs publics sont autant de freins initiaux à la rencontre des différent·es acteur·rices.

Au terme du diagnostic dans le 93, la participation s'était nettement élargie. La démarche a mobilisé 2 collectifs d'acteur·ices et 16 associations, 5 dispositifs éducatifs (ULIS, UPE2A, SEGPA, REP, PRE) et sociaux, 4 professionnel·les de l'Éducation nationale, 1 institution étatique, ainsi qu'une vingtaine d'enfants, une cinquantaine de jeunes et une trentaine de parent·es. Au total, 27 entretiens ont été conduits, complétés par la participation à deux dynamiques collectives, le Collectif Bidonvilles 93 et le Réseau National de la Médiation Scolaire (RNMS) (Annexe A2).

Un enseignement traverse les deux territoires : généralement, la participation des première·ères concerné·es aux espaces de concertation reste faible, et exige un travail de préparation et d'accompagnement spécifique, sous peine de rester une participation « juste pour faire genre » (Annexe 2). Ce constat prépare directement les chantiers à venir.

2.6. La montée en force de l'accompagnement des dynamiques territoriales.

Le diagnostic a été l'occasion d'une montée en force de **la démarche d'accompagnement propre à AE**, portée par la fonction d'Accompagnateur des Dynamiques Territoriales (ADT).

Cette démarche a été expérimentée depuis 2022 dans six communes d'Afrique de l'Ouest, où AE a délibérément délaissé une posture d'expertise au profit d'une posture d'accompagnement, laissant



aux acteur-ices des territoires la possibilité de définir et de porter elles-eux-mêmes leurs enjeux de développement. Cette expérimentation a mobilisé des outils et des espaces de concertation, dont des comités d'animation pluri-acteur-ices, et un dispositif d'accompagnement en cascade.

Transposée dans les deux départements français, la fonction d'ADT positionne l'accompagnateur-ice comme élément **facilitateur et catalyseur** plutôt que comme opérateur de politiques publiques. Elle s'articule autour de trois piliers : (i) **la participation citoyenne**, qui inclut la voix des familles et des enfants dans les décisions, (ii) **la collaboration pluri-acteur-ices**, qui fait évoluer les postures professionnelles, mutualiser les ressources et renforce la complémentarité (iii) **l'ancrage et le plaidoyer**, qui allie l'action de terrain à une volonté de transformation structurelle.

La montée en force s'observe dans le glissement d'une posture d'observateur-ice vers une posture **d'acteur-ices opérationnel-les**. C'est en travaillant aux côtés des équipes, dans des actions concrètes, que les ADT ont affiné leur diagnostic en continu et assis leur légitimité. La démarche via des initiatives conjointes, consolidée à l'automne 2025, prolonge cette logique : chaque action devient un moyen d'exercer une influence transformatrice, sur l'association impliquée d'une part, sur son milieu d'autre part (Annexe A1).

2.7. Deux territoires, deux approches

Les démarches mises en œuvre dans les deux départements ne se ressemblent pas. Elles diffèrent par leur maturité et par leur point d'appui.

Dans le **94**, à Ivry, AE est implantée depuis 2024, dans le sillage de l'étude exploratoire de 2021-2023. L'approche privilégie **une entrée par les projets d'établissements scolaires et sociaux** et par de petites initiatives conjointes : « Cafés des parents », insertion dans un « Projet Lecture » au collège Assia Djébar, participation au concours national « Non au Harcèlement », ou encore co-organisation d'une « Journée des cultures roms » qui, ouverte aux familles, a rassemblé bien plus de familles, et d'habitant-es de tous âges, que prévu (Annexe A1). L'écosystème associatif y est apparu plus éparpillé qu'ailleurs, ce qui place la relance de l'InterAsso 94 et le décroisement des acteur-ices parmi les chantiers identifiés (Annexe A1).

Dans le **93**, l'intervention a démarré plus récemment en 2025, malgré un historique existant sur ce territoire de 2018 à 2022, après plusieurs collaborations avec des acteur-ices du territoire comme Askola ou Ecole Enchantée. Aujourd'hui elle s'est concentrée sur **trois communes**, Bondy, Montreuil et Noisy-le-Sec, dans une logique de cohérence territoriale à l'échelle de l'EPT Est Ensemble. Surtout, elle a pu s'appuyer sur **une coordination déjà existante**, le Collectif Bidonvilles 93. Le degré d'avancement y est très variable selon les communes : des bases solides à Montreuil autour de l'École Enchantée, une situation encore en devenir à Bondy, un terrain non investi à Noisy-le-Sec et l'ouverture vers un autre territoire, Bagnolet avec la Petite Plage.

Une différence de fond se dégage. Dans le 94, l'enjeu est de **construire des synergies là où elles manquent**. Dans le 93, l'enjeu est plutôt de **s'articuler à des dynamiques collectives déjà nouées**, tout en surmontant un cloisonnement persistant : lors du diagnostic, AE a obtenu à peine 20 % de réponses à ses sollicitations auprès des institutions, contre plus de 90 % auprès des associations (Annexe A2). Ce contraste, et le cloisonnement qu'il révèle, ouvrent directement sur les valeurs ajoutées et les chantiers développés dans les chapitres suivants.



3. Les réalités mise en évidence par le diagnostic participatif

Ce chapitre restitue le paysage que révèle le diagnostic. Dans un premier temps le contexte national dans lequel s'inscrit l'action d'Action Education. Il donne ensuite à voir dans les deux départements, leurs traits de base et leurs écarts avant d'aborder ce que vivent les premières concernées, familles, enfants et jeunes. Puis ce que font, et ne parviennent pas à faire, les acteur·rices de l'éducation. En conclusion, les défis qui s'imposent, et la double question du quoi faire et du comment faire.

3.1 La stratégie de résorption des bidonvilles à l'épreuve des réalités de terrain

Bien qu'Action Education ne soit pas opérateur de la politique nationale de résorption des bidonvilles pilotée par la DIHAL, son action s'inscrit pleinement dans ce contexte. Cette stratégie nationale, progressivement déployée depuis 2019 sur plusieurs territoires, vise à **améliorer durablement les conditions de vie des personnes vivant en habitat précaire et à favoriser leur accès effectif aux droits communs**, en l'occurrence le droit à l'éducation. Elle constitue un cadre structurant pour l'action publique. Toutefois, sa mise en œuvre demeure inégale selon les territoires et peine encore à produire des effets homogènes sur la continuité des parcours éducatifs.

En effet, les expulsions répétées des lieux de vie restent une réalité quotidienne pour de nombreuses familles. Selon l'Observatoire des expulsions, plus de 1 400 évacuations de lieux de vie informels ont été recensées en 2024 sur le territoire national ; un chiffre en forte augmentation par rapport aux années précédentes. Ces expulsions entraînent des déplacements forcés des familles, interrompent les accompagnements sociaux et éducatifs, compliquent les démarches administratives et provoquent de nombreuses ruptures de scolarisation. Au-delà de l'interruption de l'accès à l'école, elles fragilisent durablement les liens de confiance construits avec les établissements scolaires, les associations et les services publics. **Familles comme professionnels sont ainsi contraints de reconstruire, parfois à plusieurs reprises, des parcours d'accompagnement** déjà engagés, au détriment de la stabilité indispensable à la réussite éducative.

Dans ce contexte, garantir le droit à l'éducation ne peut se limiter à favoriser l'accès à l'école. Il s'agit également d'assurer le maintien des enfants et des jeunes dans des parcours éducatifs continus et de qualité, malgré les ruptures induites par la précarité résidentielle. Cette réalité souligne la nécessité, pour Action Education, d'intégrer pleinement ces enjeux dans son action.

Sans se substituer aux acteurs ou actrices en charge du logement ou de la résorption des bidonvilles, l'organisation a pour ambition de renforcer la coordination entre les acteur·rices concerné·es, soutenir les dynamiques territoriales de coopération et développer des réponses permettant de préserver, autant que possible, la continuité des apprentissages, des accompagnements et du bien-être des enfants et de leurs familles.

3.2 Quelques données de base sur le 93 et 94

La Seine-Saint-Denis compte 1,74 million d'habitant·es en 2026, sur 236,20 km², soit une densité d'environ 7 390 personnes au km² (Insee, 2023) qui figure parmi les plus fortes du pays. Le département reste divisé en 3 arrondissements et 40 communes. C'est toujours l'un des territoires d'Île-de-France qui croît le plus vite, avec une augmentation annuelle moyenne d'environ 0,8% (INSEE, 2023). Surtout, il demeure le département le plus pauvre de France métropolitaine : son taux

de pauvreté atteint désormais 29,5% (Insee, 2023), et plus de 36% des enfants restent concerné-es. Un faible niveau de formation initiale et un chômage chez les 15 à 64 ans autour de 15,5%, supérieur à la moyenne nationale, viennent aggraver le tableau.

Le Val-de-Marne quant à lui, compte 1 426 929 habitant-es en 2023, sur 245 km², soit une densité de 5 823,5 personnes au km², également parmi les plus fortes du pays. Le département est divisé en 3 arrondissements et 47 communes. Sa population croît à un rythme annuel moyen de 0,5% (Insee, 2023). Sur le plan social, le taux de pauvreté s'élève à 18,4% (Insee 2023), ce qui le place au troisième rang des départements les plus pauvres de la région, juste derrière la Seine-Saint-Denis et le Val d'Oise. Enfin, un taux de chômage de 11,5% chez les 15 à 64 ans vient compléter sa dynamique d'emploi (Insee, 2023). C'est un territoire où la présence de l'habitat précaire demeure forte, et où l'écosystème associatif est traditionnellement jugé plus éparpillé et moins structuré qu'ailleurs (Annexe 1).

Un dénominateur commun structure les deux départements : l'habitat précaire, sous toutes ses formes, bidonvilles, squats et hôtels sociaux. En Seine-Saint-Denis, plus de 4 200³ personnes vivaient en bidonville au moment du diagnostic, dont 324 enfants, auxquelles s'ajoutaient environ 6 600 personnes en hôtel social selon la DRIHL en 2024. Le département comptait alors 75 quartiers prioritaires, regroupant près de 41,9% de la population municipale (Annexe A2). Dans le Val de Marne, l'étude exploratoire avait recensé 32 sites en 2021, dont 4 seulement étaient inclus dans la politique de résorption des bidonvilles (DIHAL, 2021). L'Île-de-France (et notamment la Seine-Saint-Denis) est la région la plus concernée par la présence de bidonvilles sur son territoire.

D'un point de vue conjoncturel, cette concentration plus importante des personnes vivant en habitat précaire dans ces deux départements en Ile-de-France peut notamment s'expliquer par leur position stratégique au croisement des principaux axes de circulation à l'échelle nationale et européenne, ainsi que par leur héritage industriel lourd. Les lents processus de désindustrialisation y ont laissé de nombreuses friches et terrains vacants en attente de requalification et de dépollution, offrant des espaces susceptibles de favoriser l'implantation d'occupations informelles.

La densité associative du 93 reste inférieure à la moyenne nationale, avec 14,7 associations pour 1 000 habitant-es contre 20,3 au plan national. Le tissu local se distingue par le poids des associations humanitaires, sociales et sanitaires : 24% du total, soit le double de la moyenne nationale, qui est de 12% (Annexe 2). Autrement dit, moins d'associations, mais des associations davantage tournées vers l'urgence sociale.

3.3. Ce que vivent les premières concernées

3.3.1. Les familles et l'accès aux services de base

En Seine-Saint-Denis, les enfants vivant en habitat précaire restent **exposés aux ruptures de parcours et au risque de déscolarisation** (Annexe A2). Dans le Val de Marne, l'étude exploratoire chiffrait le décalage : 63% des mineur-es étaient en âge d'être scolarisé-es, mais 39% seulement l'étaient effectivement ([Étude exploratoire interne d'AE dans le 94](#)).

³ Il n'y a pas aujourd'hui de chiffres fiables et ceux-ci sont sans doute minorés par rapport à la réalité. Ces chiffres sont tirés du travail réalisé par la DIHAL.



Les expulsions sont fréquentes, l'habitat instable, et **la domiciliation administrative** restait le principal verrou. Sans adresse, pas d'inscription à l'école possible.

Cette situation a changé en 2020, avec la publication d'un décret suite à un plaidoyer porté par AE, l'UNICEF, la CNCDH et le CNDH Romeurope. Depuis la publication de ce décret, une simple attestation sur l'honneur suffit à justifier du domicile d'un enfant pour son inscription dans les établissements scolaires, et lève ainsi le premier frein administratif pour la scolarisation des enfants en habitat précaire, ce qui n'empêche pas **certaines collectivités de refuser des inscriptions** pour ce motif, preuve que l'enjeu de formation des agent·es des collectivités mis en œuvre par AE et d'autres acteur·ices est nécessaire, quand cela ne relève pas d'une volonté politique locale d'obstruction.

Sur le plan scolaire, malgré l'existence de dispositifs spécifiques mais plus ou moins adaptés (SEGPA - difficultés scolaires graves et persistantes, ULIS - handicap moteur, mental ou cognitif, UPE2A - élèves allophones nouveaux arrivants), dans les deux départements, de nombreuses familles rencontrent des difficultés d'accès à ces dispositifs. Les délais d'orientation et d'affectation peuvent atteindre jusqu'à six mois et certain·es enfants restent sans établissement ou sans dispositif correspondant à leurs besoins : les professionnel·les parlent d'**orientation subie** ; ce qui fragilise leur parcours scolaire et compromet leur inclusion dans la vie scolaire.

Les besoins exprimés par les familles débordent d'ailleurs largement la seule question scolaire. Une mère le dit simplement à propos des sorties culturelles : « ça fait du bien de sortir un peu ». D'autres ramènent l'essentiel à « avoir la santé, le logement » et à **l'accès à une situation socio-économique durable** (Annexe 2).

À ces difficultés concrètes s'ajoute le poids des représentations. Une actrice de l'éducation nationale rapporte une phrase entendue auprès d'enseignant·es : « Ah, les parents ne travaillent pas, ils peuvent quand même venir chercher leurs enfants ! » (Annexe A2). **Le préjugé fait, lui aussi, partie des obstacles.**

3.3.2. Les enfants et les jeunes, filles et garçons

Beaucoup de jeunes déclarent ne pas aimer l'école, iels ne se retrouvent pas dans **les cadres, les normes et les règles de l'éducation formelle, qui les découragent ou les excluent** (Chapitre 5 ; Annexe A2). La précarité pèse aussi sur leur capacité à se projeter : « Ce n'est pas important d'aller en 3^{ème} pour devenir mécanicien. Je veux gagner de l'argent pour aider ma famille et être libre » (Annexe A2). **La rupture après la classe de 3^{ème}, au passage des 16 ans, constitue un point noir reconnu comme prioritaire mais que personne n'est aujourd'hui en mesure de porter** (Annexe 1).

Le diagnostic distingue par ailleurs des situations propres à certains publics. **Les filles et les jeunes femmes sont exposées à un risque accru de mariages et de grossesses précoces** mais aussi **d'isolement. Les jeunes majeur·es forment un public peu visible et très rarement accompagné** (Annexe 2).

3.4. Ce que font, et ne font pas, les acteur·rices de l'éducation

3.4.1. Quelques chiffres sur les catégories d'acteur·rices rencontrés

Le diagnostic du 93 donne une mesure des acteur·rices mobilisé·es : 2 collectifs et 16 associations intervenant dans les bidonvilles, hôtels sociaux et quartiers prioritaires, 5 dispositifs éducatifs et



sociaux, 4 professionnel·les de l'Éducation nationale, et 1 institution étatique (Annexe 2). Ce panorama n'est pas exhaustif, et AE le dit clairement : toutes les associations du département n'ont pas été rencontrées (Annexe A2).

Pour ce qui est du 94, l'entrée sur le territoire est plus ancienne, et a donc permis de rencontrer d'avantages d'acteur·rices, dans des contextes différents.

Celui du diagnostic initial d'abord, où pendant 18 mois entre 2023 et 2024 14 associations, 7 institutions et collectivités territoriales ont été rencontrées, des initiatives ont été construites avec 3 établissements scolaires proches de grands centres d'hébergement pour mieux comprendre les enjeux du territoire et des familles qui y vivent.

Et vient ensuite celui de la phase opérationnelle 2025 - 2026, où par des rencontres, des échanges et la co-construction de petites actions communes, Action Education s'implante progressivement sur Ivry. Sur cette période s'étalant de 2024 à mi 2026, Action Education a travaillé avec 17 structures (8 associatives et 9 institutionnelles). Action Education a pu rencontrer et travailler avec 340 professionnel·les et 124 parents. Elle est également intervenue dans 6 écoles et 2 collèges de la ville, avec des actions qui ont concerné jusqu'à 1133 enfants.

3.4.2. Les initiatives

Les familles, les jeunes et les associations qui les accompagnent ne restent pas les bras ballants. Face aux situations, ils se débrouillent et prennent des initiatives (comme la constitution d'un collectif d'acteur·rices type "Collectif Bidonvilles 93" pour orienter et rationaliser les actions opérationnelles des structures associatives locales). Toutes les initiatives ne sont pas porteuses que ce soit pour des **raisons liées au temps, à la disponibilité ou à l'intérêt des familles, aux moyens humains ou financiers**. Mais certaines innovent et révèlent une réelle créativité, que les ADT s'attachent à repérer et à mettre en circulation (Chapitre 5 ci-après).

Les associations rencontrées couvrent plusieurs champs : humanitaire, social, sanitaire et éducatif (Annexe A2). Quelques-unes reviennent au fil du diagnostic : l'École Enchantée à Montreuil, La Marmite à Bondy, Alteralia et les PEP 94 dans le Val de Marne, ainsi que les trois dynamiques collectives que sont le Collectif Bidonvilles 93, InterAsso 94 et le RNMS. Leur engagement est fort même si leur coopération reste fragile. Dans le 94, des divergences existent entre les associations opératrices du Plan National de Résorption des Bidonvilles et les autres acteur·rices, ce qui impose un dialogue (Annexe A1).

3.4.3. Les écoles, les professeur·es, les éducateur·ices

Les établissements scolaires font ce qu'ils peuvent, à leur mesure. Certains ouvrent leurs projets d'établissement, à l'image du « Projet Lecture » du collège Assia Djébar, dans lequel un travail sur les discriminations et le harcèlement a pu être inséré (Annexe A1). Mais ils butent aussi sur leurs limites et leurs représentations. Entrer dans une école avec l'étiquette **« habitat précaire » génère des craintes de stigmatisation**, chez certaines familles/parents comme chez certain·es directeur·ices d'établissements scolaires. Et la présence d'associations dans les établissements suscite des crispations croissantes du côté des parents d'élèves notamment, ce qui pousse certains établissements au repli et à la défiance (Annexe A1).

Le constat posé par les acteur·rices elle-eux-mêmes est clair : **l'Éducation nationale n'a pas les moyens d'assurer seule le lien avec les familles les plus isolées.**



Un constat confirmé par ces propos d'une coordonnatrice REP dans le Val-de-Marne : "Notre vision des enjeux pour une population spécifique n'est pas assez prise en compte dans les manières d'aborder les familles, donc on aurait besoin de plus de vision et d'expertise. On a besoin de votre aide [AE] pour aller chercher ces parents là, qu'on arrive pas à toucher".

C'est précisément là qu'AE est attendue : non seulement aider les équipes éducatives à identifier les enfants non scolarisé-es (Annexe A1), mais également contribuer à mieux les comprendre, à connaître le milieu et les contradictions dans lesquelles iels doivent se débrouiller.

3.4.4. Les Mairies

Le rôle des collectivités est inégalement documenté. Ivry-sur-Seine fait figure d'alliée : la commune a ouvert la révision de son Projet Éducatif de Territoire à la voix des habitant·es et œuvre activement à la participation des familles et des enfants (Annexe 1). Côté Seine-Saint-Denis, le travail avec les services municipaux reste possible, mais fortement dépendant des politiques locales, **l'intérêt et les appuis variant radicalement d'une mairie à l'autre, ce qui n'est pas favorable pour planifier et construire des initiatives qui durent** et s'enrichissent au fil de leurs expériences.

3.4.5. Les relations et les collaborations

Les acteur·rices sont souvent contraint·es, face à des moyens réduits et une explosion des besoins, de se replier partiellement sur leurs problématiques internes, et à travailler « en silo ». Les dispositifs éducatifs, sociaux, sanitaires et institutionnels fonctionnent selon des cadres distincts, avec des normes et des ressources inégales, avec peu d'articulations concrètes (Annexe A2). Le chiffre le plus parlant est sans doute celui établi lors du diagnostic dans le 93 : AE n'a obtenu que 20% de réponses à ses sollicitations auprès des institutions, contre plus de 90% auprès des associations (Annexe A2).

Quant aux feuilles de route, les deux territoires ne sont pas au même point. La Seine Saint Denis dispose depuis 2025 pour la première fois d'une feuille de route de résorption des bidonvilles, qui ouvre un cadre de travail avec les services de l'État. Dans le Val de Marne, le chantier est plutôt celui de l'appui à la collectivité dans l'implication des premier·es concerné·es à la révision du PEDt de la ville d'Ivry, à la relance de l'InterAsso 94 et du décroisement des acteur·rices (Annexe A1).

3.5. En conclusion : les défis et les grands enjeux

Le diagnostic se structure autour de deux questions clés : quoi faire, et comment le faire ?

Sur le quoi faire, les priorités convergent. Garantir la continuité des parcours éducatifs des enfants et des jeunes. Décloisonner des catégories d'acteur·rices qui s'ignorent ou se concurrencent et inclure réellement les première·es concerné·es (Annexe A2). Le diagnostic montre aussi que les démarches de proximité et l'éducation populaire constituent des leviers particulièrement pertinents pour renforcer le pouvoir d'agir des familles notamment celles vivant en habitat précaire (Annexe A2).

Sur le comment faire, le diagnostic plaide pour une manière d'agir éprouvée sur les deux terrains : **l'entrée par l'action, la posture de facilitateur plutôt que d'expert, les initiatives conjointes comme leviers de confiance et de légitimité**. Les ressources existent : un engagement associatif fort et une volonté de coopération réelle (Annexe A2).

Les deux départements n'appellent pas la même priorité d'action. En Seine-Saint-Denis (93), l'enjeu est de s'articuler à des dynamiques collectives déjà nouées, tout en renforçant l'ouverture des institutions vis-à-vis des associations qui peinent à travailler avec elles. Dans le Val de Marne (Ivry), il



s'agit plutôt de construire des synergies là où elles manquent, entre la ville et les habitant-es les plus exclu-es et marginalisé-es, et le travail en pluri-acteur-ric-e-s avec la relance d'un cadre inter-associatif. C'est ce double constat qui ouvre les deux chapitres suivants : tout d'abord, les valeurs ajoutées de l'intervention d'AE, ensuite les chantiers pour 2026 et 2027 sur lesquels AE pourraient faire une différence.

A la lumière de ce qui a été fait par les ADT depuis 2025, dans le sillage immédiat du diagnostic qui a été réalisé et des méthodes mises en œuvre, il est possible de mettre en évidence la valeur ajoutée de l'action d'AE en France dans les territoires où elle intervient dans le domaine de l'éducation au bénéfice des populations en situation d'habitat précaire et aux côtés des professionnel·les de l'éducation, qu'ils soient privés (associations) ou liés à des institutions publiques, nationales ou locales. Par cette expression « valeur ajoutée », nous voulons mettre en avant ce que, pour les acteur-ric-es et le territoire, cela pourrait signifier, sinon même changer, de travailler en synergie étroite avec Action Education.

4. Quelle valeur ajoutée par AE : Les spécificités de son mode d'intervention

4.1. Tisser des relations et construire des dynamiques pluri-acteurs

La mise en relation des acteur-ric-es qui ne sont pas – ou plus – reliés entre eux figurent parmi les tâches transversales auxquelles les ADT accordent une grande attention. De manière générale, les ADT viennent en complémentarité, là où leur intervention – « leur travail avec » – est pertinent. L'approche pluri-acteur-ric-e-s implique le décroisement des espaces et des ressources que ces espaces dynamisent. Cette approche, qui fait partie de l'ADN d'Action Education est d'autant plus fructueuse qu'elle verse ensemble des catégories d'acteur-ric-es qui appartiennent à des univers différents, comme par exemple le monde associatif, les services publics et les familles en situation d'habitat précaire. Ce sont alors des métiers et des univers de sens qui se retrouvent connectés et qu'il s'agit de mettre en dialogue dans des situations concrètes ou face à des défis.

L'initiative « Journée de la Cohérence Éducative dans le 95 » illustre cette posture de facilitateur pluri-acteur-ric-e-s. Impulsée en partenariat avec Canopé (opérateur du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse en charge de la formation des enseignant-es), et pérennisée à travers un comité de pilotage rassemblant une quinzaine de structures et d'institutions scolaires (services de la DSDEN 95, CASNAV, associations telles que l'AFEV ou École et Famille, collectivités territoriales et représentant-es de parents d'élèves), **cette dynamique a permis de favoriser pendant plus de 10 ans un décroisement des cultures et des pratiques professionnelles** pour construire un langage partagé et une vision commune des vulnérabilités éducatives et des réponses à y apporter pour améliorer le climat scolaire et assurer une inclusion effective des élèves les plus marginalisé-es.

4.2. Intervenir concomitamment à de multiples échelles

Lors de ses interventions, **Action Education s'attache à travailler à plusieurs échelles et à mettre en lien ces diverses échelles**, autant que possible et lorsque c'est pertinent. Cette disposition multi-échelles est d'autant plus naturelle qu'Action et Education travaille concrètement tant à l'échelle micro-locale (le quartier) qu'à l'échelle de villes, de territoires, de régions ou plus largement encore, aux échelles nationale et internationale, européenne notamment mais également africaine. Cette perspective multi-échelles invite à faire circuler les expériences et à mettre en dialogue les contextes. En pratique, elle offre ainsi aux acteur-ric-es avec qui Action Education est en relation, la possibilité de se connecter à des acteur-ric-es d'ailleurs ou opérant à d'autres échelles et d'accéder ainsi à des ressources susceptibles d'approfondir ou d'enrichir leur pouvoir d'agir.



Ainsi, sur l'habitat précaire, Action Education s'investit dans les quartiers et communes des 93 et 94, mais également au niveau national par son engagement au co-portage et au développement du Réseau National de la Médiation Scolaire et au niveau européen à travers des projets et partenariats. Par exemple AE a déjà organisé, dans le cadre d'un projet européen un échange de pratiques entre acteur·rices français·es, roumain·es et bulgares autour de la "biographie artistique" comme outil d'apprentissage et de développement des compétences psychosociales des jeunes, en particulier dans les espaces éducatifs hors école. Cette démarche a conduit à la création d'un guide ([QR code en annexe](#)) à destination des professionnel·les.

4.3. Flexibilité : s'adapter aux profils des situations vécues, toujours singulières et souvent inattendues

Action Education intervient dans une logique d'accompagnement où les actions, réactions, dispositifs, interventions s'adaptent au profil des acteur·rices et des situations toujours particulières. **Le « sur-mesure » et la co-construction** caractérisent les dynamiques insufflées par les ADT. Ces derniers partent de l'écoute et élaborent progressivement les réponses avec les acteur·rices concerné·es.

A titre d'exemple, cette démarche s'est notamment concrétisée dans le cadre de la redynamisation d'un projet de café des parents d'élèves au sein d'un collège, avec une volonté d'aller chercher familles vivant en bidonvilles ou centre d'hébergement. Plutôt que de calquer une action définie, l'ADT et la Coordinatrice d'un réseau d'éducation prioritaire à Ivry, ont construit la démarche et se sont répartis les missions en fonction de leurs compétences et de leurs capacités d'action respectives

L'ADT s'est ainsi appuyé sur son réseau et sa connaissance des acteur·rices ancré·es localement pour favoriser la mobilisation des familles, tandis que la coordinatrice REP a pris en charge les démarches et autorisations nécessaires auprès de l'Éducation nationale. Cette complémentarité a permis une co-construction à la fois dans la réflexion et dans la mise en œuvre de l'action.

Cette manière de travailler a notamment été soulignée par la coordinatrice, qui indique avoir « apprécié cette disponibilité et cette possibilité de co-construire et réfléchir ensemble » avec Action Education. Au-delà de cet exemple, cette disposition permet de reconnaître et de mettre en valeur les savoirs et savoir-faire des différentes catégories d'acteur·rices .

4.4. Se rendre disponible et agir dans la durée, en dehors de toute urgence

Action Education n'est pas liée à des projets qui enferment ses interventions dans le court terme. Elle offre toujours la possibilité de **prendre le temps de telle sorte que l'action puisse être élaborée dans le cadre de processus ouverts qui peuvent cheminer à leur rythme**. La possibilité de ne pas être poussé à agir dans l'urgence ou sous la contrainte de délais invite à laisser mûrir les idées que les personnes concernées peuvent élaborer à leur manière. Lorsque Action Education intervient, elle n'impose pas un calendrier, ce dernier est défini avec les acteur·rices , ce qui représente une valeur ajoutée importante pour celles et ceux qui ont besoin de temps pour se décider et pour s'organiser.



4.5. Partager avec les acteur·rices une maîtrise approfondie de l'ingénierie de projet, ressource clef pour de nombreux partenaires

Une des forces d'Action Education est sa maîtrise de l'ingénierie de projets. Mettre cette maîtrise à la disposition des acteur·rices de terrain a fait ses preuves (dans les projets européens par exemple) et représente une réelle valeur ajoutée pour un grand nombre d'entre elles-eux. Et plus spécifiquement celles-eux qui ne possèdent pas la capacité humaine, matérielle ou temporelle et qui, face aux institutions, peuvent se retrouver démun·es. Or, la maîtrise de l'ingénierie de projets comporte de nombreux avantages : la clarification et consolidation des objectifs, une planification efficace et rationnelle de l'action et des engagements, une meilleure gestion des risques, de meilleures possibilités de collaborer et surtout la possibilité de mieux s'adapter aux exigences et enjeux institutionnels. L'expérience menée dans les deux départements a montré que de nombreuses associations ou institutions peuvent bénéficier du savoir-faire d'Action Education en la matière.

4.6. Stimuler la participation émancipatrice des premier·es concerné·es

Dès les premiers moments de son intervention dans les deux départements, AE a mis en valeur tout son savoir-faire pour faire participer de manière responsable et entreprenante les acteur·rices les plus concerné·es par les efforts. Cette compétence participative s'est révélée régulièrement indispensable pour développer ou renforcer des impacts et surtout pour pérenniser les résultats obtenus et les dynamiques déclenchées. Elle s'est imposée comme une véritable valeur ajoutée dans la mesure où la participation émancipatrice, celle qui développe le pouvoir d'agir chez les premier·es concerné·es – concevoir, décider, s'autonomiser – peut se révéler comme un angle mort chez certains acteur·rices, plus habitués à proposer et ainsi à susciter une participation incomplète, qui se limite souvent à de la consultation.

L'action d'Action Éducation repose sur une conviction fondamentale : les politiques éducatives territoriales ne peuvent se faire sans la participation active, libre et entière des premier·es concerné·es, qu'il s'agisse des enfants, des jeunes, de leurs familles et de toutes les formes de précarité subies. En posture de tiers-facilitateur·rices, l'organisation valorise une ingénierie d'animation participative constante, fondée sur la co-construction, le consentement éclairé et le déploiement d'espaces d'expression sécurisants. Cette démarche s'illustre à Ivry-sur-Seine dans le cadre du renouvellement du Projet éducatif de territoire (PEdT), où des élèves de deux réseaux d'éducation prioritaire ont été directement associés au diagnostic. À travers des outils participatifs comme le « Podcaston », une cabine d'enregistrement installée dans les établissements, les jeunes ont pu s'exprimer sur leurs conditions de vie et de scolarité, participer à l'analyse de leurs contributions et construire collectivement un support de plaidoyer.

Plus largement, AE adapte les formats de consultation et de concertation pour les rendre plus inclusifs et accessibles. L'objectif est de dépasser la simple consultation pour reconnaître les savoirs d'expérience des premier·es concerné·es et renforcer leur capacité à participer, décider et agir collectivement.

4.7. Une plus grande indépendance vis-à-vis des institutions

Le modèle économique diversifié d'AE, basé sur des financements de particuliers, d'institutions privées et publiques, lui permet, lorsque c'est nécessaire, d'atténuer sa dépendance aux décisions et priorités prises par les institutions. Sa marge de manœuvre peut être plus importante que celle



d'autres organisations. Elle peut prendre des positions fortes et porter haut des messages que d'autres familles d'acteur·rices hésiteraient à prendre de crainte des retombées. C'est sans aucun doute une valeur ajoutée dans le contexte actuel relativement crispé.

4.8. Réflexivité et interpellation dans toutes les interventions

Lorsque les ADT entrent en contact avec les acteur·rices, quel·les qu'ils soient, ils ne manquent jamais de poser des questions. Pas n'importe quelles questions, des questions qui interpellent, c'est-à-dire des « pourquoi ? », des « pour quoi ? » et des « pourquoi comme ça et pas autrement », c'est-à-dire des questions qui interrogent le sens et les raisons de ce qui est entrepris et qui, dès lors, aident les acteur·rices à prendre leurs actions, leurs choix, leurs priorités, leurs décisions comme objets de leur pensée. Cette posture est d'autant plus riche qu'elle est menée en toute bienveillance, avec tact, au bon moment, avec les bonnes personnes. Au-delà du fait que cette démarche d'interpellation permet aux ADT de mieux comprendre les logiques d'intervention des acteur·rices pour mieux les accompagner, elle permet de déclencher un processus de transformation. La réflexivité est un des leviers des démarches réellement transformatives.

4.9. Nouer des partenariats qui développent et valorisent les compétences des acteur·rices

Le développement des compétences figure comme un des points forts de l'action de AE. Que ce soient des compétences opérationnelles, communicationnelles, organisationnelles, stratégiques ou conceptuelles, toutes les situations et interactions se présentent comme autant d'opportunités pour les développer. Avec AE, de telles compétences se développent naturellement, dans le cours de l'action, en « faisant avec ». En ce sens, les partenariats apparaissent presque toujours comme autant d'opportunités pour un renforcement des compétences et donc comme autant de terrains d'apprentissages. Dès le moment où ils ou elles prennent part à l'action, tous les acteur·rices en tirent profit et donc apprennent, certes à des degrés divers mais toujours substantiellement, d'autant plus que les ADT y veillent et saisissent toutes les occasions pour peaufiner des compétences.

Concrètement, cette dynamique se traduit par des formations, des échanges entre pairs et des accompagnements sur mesure. Elle s'illustre par exemple dans le projet mené avec les PEP 94 et l'association C.L.A.S.S.E.S autour de la formation/sensibilisation des acteur·rices (associations, enseignant·es, agent·es de collectivités locales, universités ...) sur la vie en habitat précaire. En s'appuyant sur l'expérience développée à Lyon par C.L.A.S.S.E.S et sur l'ancrage territorial des PEP 94, Action Education facilite l'adaptation et le transfert de ces savoir-faire en Île-de-France auprès des professionnel·les et des « parents-formateurs ».

Au-delà de ce transfert entre territoires, AE joue un rôle de passerelle et de capitalisation : elle contribue à transformer des expériences locales en savoirs structurés, adaptables et transmissibles. L'objectif est ainsi de renforcer durablement les compétences des acteur·rices, tout en rendant les méthodes éprouvées accessibles à d'autres structures et territoires au niveau national, voire international.

4.10. Approches orientées changement

Là où l'intervention d'AE fait une vraie différence, c'est à hauteur des approches orientées changement (AOC). L'Approche Orientée Changement (AOC) est une méthodologie qui déplace le regard des résultats matériels ou extrants immédiats d'un projet vers les changements et



transformations concrets qu'il produit dans le comportement, les pratiques et le quotidien des acteur·rices et les publics concerné·es.

Sans doute du fait de son expérience à l'international, AE est familière de telles approches qui visent à aller **au-delà** de simplement apporter des solutions à un problème. Une AOC implique de saisir toutes les occasions pour travailler sur l'origine des problèmes, c'est-à-dire ne pas seulement agir sur les causes mais aussi sur la manière dont ces causes travaillent pour générer les problèmes qu'on veut éradiquer. Les changements sur lequel AE porte son attention embrasse des domaines différents, depuis des changements dans les modes opératoires, par exemple les instruments ou les approches, jusqu'aux transformations dans le fonctionnement des organisations ou des institutions. Les AOC empruntées par AE ne sont pas intrusives. En l'occurrence, les ADT travaillent sur les changements identifiés et désirés par les acteur·rices. Il s'agit donc toujours d'accompagner des dynamiques de transformations jusqu'où les acteur·rices en sentent le besoin et la pertinence.

4.11. Des interventions qui accompagnent à trois niveaux : les personnes, les institutions et les organisations

Tout au long des interventions, dans le droit sillage des opérations concrètes et du travail avec les professionnel·les de l'éducation, la dimension organisationnelle s'est invitée régulièrement, souvent implicitement et parfois explicitement. En pratique, à travers l'accompagnement d'AE et les interventions auprès des professionnel·les, c'est en réalité aussi la structure dans son organisation qui se voit prise en compte. Pour mener à bon port le travail d'accompagnement, les ADT sont amené·es à interroger l'organisation, les pratiques et le fonctionnement de la structure.

L'accompagnement par AE ne se réduit donc jamais aux nécessités opérationnelles, qu'elles soient matérielles, logistiques ou financières, il se prolonge toujours, d'une manière ou d'une autre, dans les champs institutionnel et organisationnel, simplement du fait qu'il interpelle et soulève des questions là où il n'y en avait peut-être pas, pas assez ou pas les mêmes. Avec AE, l'accompagnement comporte dès lors toujours, de facto, une triple dimension et donc trois domaines de travail : (i) l'accompagnement **d'activités** ou d'opérations concrètes qu'il s'agit de mener à bon port, (ii) l'accompagnement de **personnes** au premier rang desquelles on trouve les enseignant·es, les professionnel·les concerné·es mais également les publics concernés, les enfants, leurs familles, leurs parents, ... et (iii) l'accompagnement d'une ou plusieurs **structures** sur le plan institutionnel et organisationnel. Cette combinaison apporte une véritable valeur ajoutée aux interventions d'AE dans les territoires.

5. Chantiers pour Action Education, les perspectives en 2026 et 2027 dans les territoires d'intervention

Dans cet avant-dernier chapitre, nous mettons en lumière les cinq perspectives qui se dégagent et qui orienteront les efforts de l'équipe d'AE d'ici la fin 2026 et tout au long de l'année 2027. Nous les avons nommés « chantiers » pour souligner clairement le fait qu'il s'agit en réalité de pistes qui pourront évoluer et qui prendront forme au fil de l'eau dans le sillage des collaborations et complicités qui se noueront avec les acteur·rices.

5.1. Premier chantier : Travailler ensemble

Le diagnostic a mis en évidence une tendance au travail « en silo » dans les territoires. De là une question s'impose : comment faire travailler ensemble des professionnel·les de l'éducation qui visent

les mêmes objectifs, notamment les professionnel·les qui sont en activité dans les sphères institutionnelles et ceux qui appartiennent au monde des associations ? Comment mettre leurs efforts en synergie, c'est-à-dire comment organiser des synergies sur les plans stratégiques et opérationnels ? Le diagnostic a montré que chaque catégorie d'acteur·rices possède des savoirs et savoir-faire qui leurs sont propres mais que ceux-ci sont d'autant plus pertinents – c'est-à-dire nourriciers d'impacts – qu'ils se complètent harmonieusement les uns avec les autres.

Ce chantier s'attachera à articuler tout particulièrement deux horizons de travail : d'une part, **décloisonner les catégories d'acteur·rices**, établir des passerelles entre eux, les faire rencontrer, les amener à découvrir les possibilités et opportunités qu'ensemble iels détiennent et qui attendent d'être enrichies, analyser et réfléchir ensemble, d'autre part, planifier conjointement et donc lancer concrètement des **initiatives conjointes** sur des enjeux forts qui mobilisent toutes les familles d'acteur·rices. Ce chantier doit contribuer à impulser des partenariats inédits qui font une vraie différence pour les premier·es concerné·es, les familles, les pères, les mères, les enfants et les jeunes.

5.2. Deuxième chantier : développer l'éducation informelle et les activités ludiques

Les situations scolaires sont régulièrement perçues comme décourageantes, sinon même repoussantes. Les jeunes qui déclarent tout de go « Je n'aime pas l'école » ne manquent pas. Pourtant, paradoxalement, cela ne veut pas dire qu'ils ne veulent pas apprendre. Cela signifie plutôt qu'ils ne se retrouvent pas dans les cadres habituels de l'éducation formelle : les approches, les cadres, les normes et règles de l'éducation formelle les découragent, les dissuadent ou même les excluent.

Prenant pleinement conscience de cette situation, les ADT et les associations avec lesquelles ils collaborent ont progressivement pris la mesure de la place des activités ludiques et surtout des possibilités nombreuses de les combiner avec des démarches d'apprentissage. Les activités ludiques, pourvu qu'elles soient pensées comme telles, offrent de nombreuses pistes pour de nombreux apprentissages.

5.3. Troisième chantier : développer la collaboration avec les institutions

Développer de meilleures collaborations, plus structurelles et donc plus durables, avec les institutions s'impose comme un chantier important pour les mois à venir. Deux types d'institutions sont tout particulièrement visées : les collectivités locales et l'Éducation Nationale. La question clef est celle de savoir comment concrètement renforcer les liens avec des telles institutions, ce qui signifie en réalité de savoir de quelle manière travailler avec elles, sur quels défis, dans quels lieux. Une des premières tâches sera de se faire connaître – et reconnaître – par ces institutions ce que fait AE dans les territoires en France, comment elle travaille, quelle est sa valeur ajoutée, en quoi peut-elle aider les institutions et le travail de leurs professionnel·les ? La mise en œuvre de ce chantier est donc conditionnée par un effort en matière de communication mais aussi par un approfondissement du repérage des acteur·rices avec lesquels les chances pour une collaboration transformatrice sont les meilleures. Le diagnostic a déjà permis d'identifier des acteur·rices pertinent·es intéressé·es par l'action d'AE. Ce diagnostic devra cependant être enrichi au fil des collaborations qui s'établiront.

5.4. Quatrième chantier : former/sensibiliser les professionnel·les aux réalités et à l'impact de la vie en habitat précaire

Les familles vivant en habitat précaire sont souvent exposées à des conditions de vie indignes : surpeuplement, insalubrité, absence ou accès insuffisant à l'eau potable, à l'électricité, au chauffage et aux sanitaires, exposition au froid et à l'humidité, présence de nuisibles, risques d'incendie ou d'accident, manque d'intimité et absence d'espace adapté pour dormir, étudier ou se reposer. Ainsi l'habitat précaire n'est pas seulement un enjeu de logement, c'est un déterminant socio-éducatif majeur qui peut impacter les fonctions cognitives et les apprentissages (stress, maladies, privation de sommeil, absence d'espace de travail, ruptures liées aux expulsions). Les professionnel·les des secteurs éducatif et social se trouvent parfois démun·es face à des publics dont les parcours sont marqués par l'instabilité et la fragmentation, faute de formation spécifique, leur permettant de comprendre et de prendre en compte les réalités et les conséquences propres à la vie en habitat précaire.

Dans ce contexte, ce chantier vise à transformer la compréhension des conditions de vie en habitat précaire (bidonvilles, squats, hôtels sociaux) en leviers de posture professionnelle et en outils pédagogiques concrets. L'objectif est de fournir à travers des séances de formations destinées aux enseignant·es, aux métiers du social et aux agent·es des collectivités locales, des outils didactiques pour adapter leur pédagogie et leur accompagnement. Ces modules de formation visent à renforcer leurs compétences pour créer un environnement réellement inclusif. À travers ce renforcement des compétences, AE agit comme un catalyseur de changement, permettant aux professionnel·les de mieux comprendre les milieux et les contradictions dans lesquels les familles doivent se débrouiller, assurant ainsi un maintien durable des enfants dans leurs apprentissages

Dans ce sens, AE développe une offre de formation avec le soutien de C.L.A.S.S.E.S qui a développé depuis plusieurs années dans la région lyonnaise, une expertise dans la formation à l'habitat précaire. C'est notamment le cas avec les PEP 94 dans le Val-de-Marne.

En outre, AE intervient également depuis plusieurs années dans des cursus universitaires (Rennes II auprès de futur·es professionnel·les de l'associatif notamment, ou l'INSEI, auprès d'étudiant·es et d'enseignant·es en formation continue, en voie de spécialisation sur les dispositifs spécifiques (UPE2A, SEGPA, etc.).

5.5. Cinquième chantier : valoriser et donc visibiliser les pratiques et initiatives locales, notamment celles collectives et pluri-acteurs

Les acteur·rices, que ce soient les familles, les jeunes ou les associations qui les soutiennent, ne restent pas les bras ballants. D'une manière ou d'une autre, face aux situations, iels se débrouillent et prennent des initiatives pour relever les défis. Certes, toutes leurs initiatives ne sont pas nécessairement porteuses mais certaines d'entre elles méritent une attention toute particulière dans la mesure où elles innovent et mettent en lumière la créativité locale. Comme elle le fait déjà depuis longtemps, AE continuera à se montrer attentive aux pratiques mises en œuvre par les acteur·rices du territoire, à rendre visibles et à soutenir le développement de celles qui sont les plus pertinentes. Repérer et mettre en circulation les innovations locales prometteuses, que ce soient des pratiques, des dispositifs, des stratégies, des instruments, des arrangements, ... fait partie des pistes de travail que les ADT d'AE continueront à systématiser dans les mois qui viennent. Ils s'attacheront, notamment, à les mettre en recherche action pour développer pleinement leur potentiel innovant. Il



s'agira également d'identifier les dynamiques collectives pluri-acteur-ric-e-s existantes et/ou émergentes qu'il sera pertinent d'appuyer.

5.6. Sixième chantier : susciter, soutenir, fortifier le plaidoyer local sur les enjeux clefs de l'éducation

Il est question principalement ici du plaidoyer local, à l'intérieur des territoires. Comment mettre en œuvre ce plaidoyer, sur quels thèmes, sur quelles cibles prioritaires, aux côtés de quels partenaires, ... autant de questions clefs à travailler. Le plaidoyer offre aussi l'occasion de nouer des partenariats. On doit aussi envisager de soutenir le plaidoyer initié par d'autres acteur-ric-es auxquels AE pourrait joindre ses forces. Le plaidoyer pourrait aussi se révéler comme un terrain d'accompagnement qui vise à faire monter en puissance et en compétences des acteur-ric-es qui jusqu'à présent sont absent-es de la scène du plaidoyer. Parmi ces acteur-ric-es, on songe bien entendu aux associations mais on ne doit pas négliger de mobiliser les premier-es concerné-es, les familles et les enfants en situation précaire.

En ce sens, le lien avec le niveau national, que ce soit le Réseau National de la Médiation Scolaire ou des organisations comme le CNDH ROMEUROPE et la capacité de ces différents niveaux (local et national) à se nourrir mutuellement seront fondamentaux pour développer un plaidoyer pertinent.

6. Croisements Afrique / Europe : une circulation des savoirs au service de l'accompagnement des dynamiques territoriales

L'un des enjeux de cette étude est de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle les démarches développées et expérimentées par Action Education en Afrique de l'Ouest peuvent nourrir les pratiques d'intervention en France. À ce titre, l'accompagnement des dynamiques territoriales constitue un terrain d'expérimentation particulièrement intéressant. Développée depuis 2022 en Guinée, au Niger et au Togo, cette méthodologie d'intervention a progressivement nourri la réflexion et le positionnement des ADT en France, d'abord dans le Val-de-Marne puis en Seine-Saint-Denis.

Les échanges réguliers entre les équipes africaines et françaises, complétés par une mission d'échange de pratiques menée en Guinée début 2026, ont permis de confronter les expériences, d'identifier les enseignements transférables d'un contexte à l'autre et de mieux cerner ce qui peut constituer un socle commun à l'accompagnement des dynamiques, au-delà de la diversité des territoires d'intervention.

6.1. ADT, quel socle commun ? : Questionner la pertinence d'une méthodologie commune malgré des terrains d'interventions aux dynamiques très éloignées.

Le partage des expériences entre les équipes en Afrique et en France a permis de mieux mesurer les écarts entre les contextes africains et français tout en identifiant des défis communs qui légitiment cette logique d'intervention.

Des défis structurels partagés :

- La confrontation à une extrême précarité et à l'instabilité (mobilité forcée des populations en Afrique de l'Ouest / expulsions et « bidonvillisation » dans le 93 et le 94).

- La nécessité absolue de passer d'une participation suiviste à une participation émancipatrice des premier-es concerné-es, en évitant l'écueil d'une mobilisation de façade (« juste pour faire genre »).
- Le cloisonnement du travail ou l'absence d'une culture de travail pluri-acteur·rices des acteur·rices locaux.

Des asymétries institutionnelles majeures :

- En Afrique de l'Ouest, l'ancrage de l'ADT s'articule directement avec les communes et les autorités locales au sein d'espaces pluri-acteur·rice·s formalisés.
- En France, l'ADT se heurte à un cloisonnement institutionnel tenace et à des logiques de repli (« travailler en silo »), illustrées par le faible taux de réponse des institutions dans le 93.
- Le niveau de présence institutionnelle est également très inégal, alors que dans certains territoires africains quelques organes officiels représentent à la fois la préfecture, la collectivité et les institutions éducatives, en France la puissance publique est omniprésente, fractionnée et souffre d'une importante inertie. En fonction des thématiques, des échelles et des territoires, les interlocuteur·ices changent, s'ignorent ou se concurrencent.

6.2. Ce qui se transfère : une posture plus qu'un modèle

Le premier enseignement de ce croisement est que la transférabilité ne consiste pas à reproduire en France un modèle conçu en Afrique. Les contextes institutionnels, les dynamiques d'acteur·rices et les formes de précarité sont trop différents pour envisager une transposition à l'identique.

Ce qui circule d'un territoire à l'autre relève davantage d'une manière d'accompagner les dynamiques locales. Plusieurs principes expérimentés en Afrique se retrouvent ainsi dans les pratiques développées en France : partir des ressources et initiatives existantes plutôt que d'apporter des solutions prédéfinies ; écouter et comprendre le territoire avant d'agir ; favoriser la coopération entre différentes catégories d'acteur·rices ; associer les premier-es concerné-es ; privilégier le « **faire avec** » plutôt que le « faire à la place » ; et inscrire l'accompagnement dans le temps long.

La transférabilité Sud-Nord porte donc moins sur des dispositifs ou des outils précis que sur une posture de facilitation et d'accompagnement, adaptable aux réalités de chaque territoire.

6.3. « Agir ensemble pour apprendre ensemble » : un principe réinvesti en France

L'un des enseignements les plus significatifs de cette circulation des pratiques concerne la place de l'action dans la compréhension du territoire. L'expérience des ADT en Afrique a conforté l'idée qu'un territoire ne se comprend pas uniquement à travers des entretiens, des données ou des diagnostics formels : il se découvre aussi en agissant avec celles et ceux qui le font vivre.

Cette logique d'« **agir ensemble pour apprendre ensemble** » a progressivement pris une place centrale dans l'intervention en France. Dans le Val-de-Marne (à Ivry) comme en Seine-Saint-Denis, les initiatives conjointes (comme les « Cafés des parents », le Projet Lecture au collège Assia Djebar dans le 94, ou les ateliers de loisirs éducatifs avec l'École Enchantée à Montreuil dans le 93) avec les autres acteur·rices du territoire ont permis simultanément de construire des relations de confiance, de mieux comprendre les réalités vécues par les familles et d'expérimenter de nouvelles formes de coopération.



Le diagnostic devient alors moins une étape préalable à l'action qu'un processus continu, nourri par les actions elles-mêmes. Cette évolution constitue l'une des traductions les plus concrètes des apprentissages issus des expériences africaines dans la démarche française.

6.4. Un transfert qui produit aussi de nouveaux apprentissages

L'expérience française montre que les savoirs et les pratiques ne circulent pas à sens unique. L'adaptation de l'ADT aux réalités franciliennes conduit à questionner, préciser et parfois reformuler des principes développés et expérimentés dans d'autres contextes.

La forte institutionnalisation du secteur éducatif et social français, la multiplicité des dispositifs, la difficulté à accéder directement aux premier-es concerné-es ou encore la nécessité de rendre lisible une fonction d'ADT encore peu connue conduisent les équipes à expérimenter de nouvelles modalités d'intervention. **Les expériences du Val-de-Marne (à Ivry) et de la Seine-Saint-Denis produisent ainsi leurs propres apprentissages, qui viennent à leur tour enrichir la réflexion collective sur l'accompagnement des dynamiques territoriales.**

Cette confrontation permet progressivement de distinguer ce qui constitue le socle commun de l'ADT de ce qui doit être adapté à chaque contexte. Elle contribue également à préciser une fonction qui reste évolutive : facilitateur·rice de relations, créateur·rice de liens, soutien méthodologique, acteur·rices de mise en réseau et appui à la structuration des coopérations, plutôt qu'en accompagnement direct et suivi des publics.

6.5. De la transférabilité à la circulation des savoirs

L'expérience invite finalement à dépasser la seule notion de « transfert Sud-Nord ». Comme évoqué précédemment, **il s'agit plutôt d'une circulation de savoirs qui suppose de maintenir des espaces permettant aux équipes pour confronter régulièrement leurs expériences.** La mise en place d'une communauté de pratiques entre ADT constitue à cet égard une perspective pertinente. Pensée comme un espace horizontal d'échange entre professionnel·les, elle doit permettre de partager les expériences, questionner collectivement les pratiques, capitaliser les apprentissages et accompagner leur transmission au sein de l'organisation.

À terme, cette dynamique peut contribuer à faire émerger un socle commun de l'accompagnement des dynamiques territoriales, suffisamment structuré pour donner une identité et une cohérence à la logique d'intervention ADT au sein d'Action Education, mais suffisamment souple pour permettre son adaptation à la diversité des territoires.

Ainsi, **la transférabilité Sud-Nord ne réside pas dans la reproduction d'un modèle, mais dans la capacité d'Action Education à faire circuler des principes, des expériences et des savoir-faire, à les confronter aux réalités locales et à les transformer au contact de nouveaux contextes.** C'est précisément cette dynamique d'apprentissage croisé qui peut faire de l'ADT une démarche commune à l'organisation, tout en préservant ce qui en constitue l'un des fondements : partir du territoire et de ses acteur·rices plutôt que d'un modèle prédéfini.





Annexe A1 - Val de Marne (Ivry) : Bilan de l'implantation d'Action Éducation dans le 94, de 2024 à 2025⁴

Guillaume Perennes

A1.1. Cadre Stratégique et méthodologie d'intervention

A1.1.1. Contexte et enjeux territoriaux

Depuis 2021, Action Education (AE) a initié une refonte stratégique axée, en Europe, sur l'éducation des populations vulnérables et marginalisées vivant en habitat précaire (bidonvilles, squats, hôtels sociaux, etc.). Le département du Val-de-Marne a été identifié comme un territoire d'expérimentation prioritaire en raison d'une forte présence de populations en habitat précaire et d'un écosystème associatif jugé plus éparpillé qu'ailleurs. C'est d'ailleurs la DIHAL qui nous oriente d'abord vers ce territoire, y voyant une plus-value importante à apporter aux acteurs locaux. Entre Avril 2021 et mai 2023, une étude exploratoire participative a été menée à Ivry-sur-Seine, municipalité déjà identifiée comme alliée potentielle et connue pour son engagement proactif en faveur des personnes en situation de grande précarité.

Ce travail a été mené en collaboration avec des acteur·rice·s locaux (mairie, établissements scolaires, associations, institutions éducatives). Cette phase de diagnostic a permis de recueillir la parole des acteur·rice·s locaux, institutionnels et associatifs mais aussi des enfants, des familles et des professionnels de l'éducation, afin d'identifier les freins à la scolarisation et les pistes d'action collective.

L'objectif de ce bilan est double :

- o **Opérationnel** : Améliorer l'inclusion scolaire et l'accès aux droits des enfants marginalisés, faire évoluer les pratiques des professionnels et induire un changement durable dans la prise en compte et l'accompagnement de ces habitants.
- o **Prospectif** : Capitaliser sur l'expérience du 94 pour renforcer le déploiement dans un nouveau territoire, et plus particulièrement en Seine-Saint-Denis (93).

Ce bilan a été réalisé avec la participation de partenaires clés : Loïc Ingea (Dir. PEP 94), Sophie Le Rendu (Dir. Alteralia 94) et Marianne Guillemot (Coordo REP Assia Djebbar). Laura Garnier (Chargée des Politiques Éducatives à la Direction Générale de la ville d'Ivry) est excusée.

A1.1.2. Le Modèle de l'Accompagnateur des Dynamiques Territoriales (ADT)

Le cœur de la méthodologie d'AE repose sur la fonction d'ADT. Plutôt que d'agir de manière descendante, l'ADT se positionne comme **un facilitateur et un catalyseur**. Cette approche territoriale intégrée s'articule autour de trois piliers :

1. **La participation citoyenne** : Inclure la voix des familles et des enfants dans les décisions, comme pour la révision du Projet Éducatif de Territoire (PEdT) d'Ivry-sur-Seine.

⁴ Un rapport complet et détaillé a été rédigé par ailleurs. Il est livré en annexe 4 dans le volume 2 du rapport.



2. **La collaboration pluri-acteur-riche-s** : Faire évoluer les postures professionnelles via des espaces de concertation pérennes.
3. **L'ancrage et le plaidoyer** : Allier l'action de terrain à une volonté de transformation structurelle des systèmes éducatifs.

A1.1.3. La stratégie d'ancrage territorial via des actions communes

Une entrée par le concret : des actions menées pour engager le dialogue et affiner la compréhension des enjeux locaux

Pour s'insérer dans un tissu local complexe, AE a mis en place de petites initiatives conjointes.

Ces actions concrètes servent de leviers pour créer de la confiance :

- Les "Cafés des parents" : Organisés dans des écoles (ex : Rosalind Franklin), permettent de créer du lien avec les équipes, se faire connaître des familles tout en s'inscrivant dans une action cherchant à désamorcer les méfiances et d'affiner notre compréhension des freins réels à la scolarisation.
- L'insertion dans les projets d'établissement : À l'image du "Projet Lecture" au collège Assia Djebar, cela permet à l'ADT de "mettre un pied" dans l'institution et de créer un maillage avec les équipes éducatives. Une fois cette confiance créée et cette légitimité assise, nous pouvons faire évoluer nos partenaires en apportant des axes ou des thématiques qui relèvent de notre stratégie mais qui sont absentes (ou marginales) des réflexions menées jusque-là. (Par exemple : Dans le projet lecture qui s'organise par "séquences" thématiques successives nous avons pu insérer un travail sur les discriminations et le harcèlement, dans la mesure où c'est un facteur important de discrimination et de harcèlement scolaire des élèves en habitat précaire. L'accompagnement spécifique des enfants vivant en habitat précaire est maintenant un enjeu reconnu et partagé par les équipes pédagogiques et sur lequel des réponses sont en cours de construction au sein de l'établissement.
- Un autre exemple est le projet de participation au concours national "Non au Harcèlement" du M.E.N, co-porté par AE et l'établissement scolaire, où un court-métrage est en projet et dont le scénario s'oriente vers les "causes" du harcèlement, et l'intention de centrer le propos sur les conditions de vie et la précarité comme facteur de risque.

Cette approche immersive permet à Action Education d'affiner son diagnostic en continu, en travaillant directement aux côtés des équipes pédagogiques, au contact des jeunes et de leurs accompagnants. En se plaçant dans une posture d'acteur opérationnel plutôt que de simple observateur, l'organisation assoit une légitimité de terrain indispensable pour poursuivre son action.

A1.2. Mise en œuvre opérationnelle et analyse des partenariats

A1.2.1. Co-construction et transformation des pratiques

Chaque projet a été co-conçu avec les partenaires, et les premier-es concerné-es quand cela était possible, dans une logique d'itération et d'apprentissage. L'implication précoce des premier-es concerné-es transforme l'impact des actions et l'approche de la co-construction permet à la fois de gagner la confiance des partenaires tout en s'assurant de répondre aux besoins réels du territoire, des acteurs locaux et des personnes qu'ils accompagnent.



- **Exemple de la "Journée des cultures roms"** : Initialement prévue sans les familles, et organisée par les professionnel-le-s d'une maison de quartier, l'intervention conjointe d'AE avec le CCAS d'Ivry et les Maisons de Quartiers municipales a permis d'impliquer les familles, de mobiliser les jeunes et de leur proposer une entrée concrète dans le projet en fonction de leurs loisirs, leurs envies et leurs préférences. Le fait de co-animer l'événement avec les parents et les jeunes, a transformé une activité de quartier en un succès participatif majeur avec plus de 60 participants contre les 15 à 20 attendus.

La participation des familles a permis d'en faire un événement plus ouvert, plus inclusif. Alors que la maison de quartier pensait organiser un débat avec une autrice, les familles ont proposé des temps plus festifs et conviviaux (cuisine, danse, musique et spectacle, etc) qu'elles souhaitaient organiser elles-mêmes. Cela a permis la participation de tous, et plus particulièrement des premier-es concerné-es. Surtout quand la plupart n'ont pas une maîtrise suffisante du français pour participer à la conférence d'une autrice qui n'a pas été invitée à adapter son langage pour l'occasion.

A1.2.2. La plus-value perçue par les partenaires institutionnels

Les témoignages recueillis mettent en avant trois atouts spécifiques à Action Education :

- **Légitimité de terrain** : Pour Alteralia, la présence régulière de l'ADT sur le terrain crée un lien de confiance avec les équipes et les familles, que les structures d'hébergement peinent parfois à établir seules.
- **Ingénierie territoriale** : Les PEP 94 saluent la capacité d'AE à prendre en charge des missions exigeantes comme la relance de l'InterAsso 94 avec l'appui du CNDH Romeurope dans l'animation et le décroisement des acteur-ric-e-s locaux. Ainsi que la capacité à gérer des sujets lourds et peu attractifs (aspects logistiques, prise de notes, rédaction de CR, et fonction support à des dynamiques qui en dépendent et que personne ne pourrait assurer autrement faute de temps.)
- **Ancrage scolaire** : La coordonnatrice REP souligne qu'AE rend possible des interventions expertes (harcèlement, écrans) qu'un établissement seul ne pourrait financer ou organiser.

A1.2.3. L'enjeu de la légitimité et de la stigmatisation

Un point critique identifié concerne la perception institutionnelle. Entrer dans une école avec l'étiquette "habitat précaire" peut générer des craintes de stigmatisation, tant chez les parents que chez les directeurs d'école. De plus, la présence d'associations intervenant directement dans les établissements scolaires est sujet à des crispations de plus en plus nombreuses de la part des parents d'élèves, ce qui met toujours plus d'établissements dans une posture de repli et de défiance.

- **Nécessité de labellisation** : Le soutien de l'Inspection et une labellisation "Éducation Nationale" sont jugés indispensables pour garantir l'accès aux classes et la capacité à s'inscrire dans les projets d'établissements.
- **Posture singulière** : L'ADT jouit d'une posture hybride auprès des familles. Il n'est ni un interlocuteur formel, ni une personne à qui ils doivent rendre des comptes. Sans aucune autorité sur les familles et les jeunes, tout en montrant qu'on intervient dans leur intérêt permet de créer un lien privilégié, qui permet ensuite d'être mis à contribution de certaines actions menées.



- **Le manque de visibilité opérationnelle** : Lors de la phase d'implantation sur un nouveau territoire, AE n'arrive pas avec un projet descendant à dérouler selon un calendrier fixé à l'avance. Nos premiers mois d'intervention exigent du temps pour s'implanter progressivement. Cette logique d'inscription dans le temps long est difficile à intégrer au logiciel formel et peu flexible de l'Éducation Nationale, tout comme les ajustements permanents inhérents à l'accompagnement de dynamiques toujours en évolution. Cette flexibilité peut poser un problème aux institutions plus rigides.

A1.2.4. La capacité à s'inscrire dans le temps Long

Contrairement à la logique classique de "mode projet" liée à des subventions éphémères, AE bénéficie d'une solidité et une indépendance financière permettant de s'inscrire dans la durée. Cette stabilité est jugée "très précieuse" par les partenaires comme Alteralia, car elle permet de construire des projets qualitatifs sur le moyen et long terme.

Par ailleurs, il est important de considérer la notion de progressivité dans nos implantations, y compris du côté des partenaires. L'objectif est de passer d'un mode de proposition d'action formulée par AE à de potentiels partenaires, jusqu'à ce qu'une bascule s'opère grâce à notre légitimité sur le terrain et que ce soit alors nos partenaires qui nous sollicitent pour des actions communes.

A1.3. Limites, défis et perspectives 2025 – 2035

A1.3.1. Points de vigilance et fragilités identifiées

Malgré des réussites manifestes, plusieurs obstacles freinent l'impact global de l'action :

- **La dépendance aux personnes** : Le succès d'une dynamique repose fortement sur des individus "moteurs". Le turn-over important chez les partenaires peut stopper net des dynamiques engagées, comme ce fut le cas pour la quasi-totalité des actions arrêtées ou mises en pause depuis notre implantation dans le Val-de-Marne (GT Ecole/famille, GT Absentéisme, travail avec le CHUM, etc) ;
- **La barrière du jargon** : Le terme "ADT" ou la méthodologie AE sont perçus comme trop internes et complexes. Un manque de lisibilité initiale peut ralentir la collaboration avec des acteurs institutionnels au cadre plus rigide. De fait, sur le terrain, nous n'utilisons pas cette terminologie interne.
- **Les tensions inter-associatives** : Des divergences fortes subsistent entre les associations opératrices du Plan National de Résorption des Bidonvilles et les autres acteurs, nécessitant une médiation constante pour faire co-exister des enjeux et des contraintes très différentes pour ces deux typologies d'acteurs.

A1.3.2. Besoins Spécifiques non couverts

Ce bilan fait émerger deux demandes pressantes de la part du terrain pour les années à venir :

- **Le repérage de l'absentéisme** : L'Éducation Nationale n'a pas les moyens d'assurer seule le lien avec les familles les plus isolées. AE est attendue pour aider à identifier les enfants non scolarisés auprès des équipes éducatives.



- **La rupture post-16 ans :** Il existe une grosse problématique sur la scolarisation après la classe de 3ème. Un accompagnement spécifique pour l'orientation et le maintien dans le système éducatif des jeunes en habitat précaire est jugé prioritaire mais implique des compétences spécifiques et un temps important pour mettre en œuvre des solutions que personne n'est en mesure de porter à ce jour dans les établissements ou chez nos associations partenaires.

A1.3.3. Axes d'amélioration et essaimage

Pour pérenniser le modèle, AE doit se concentrer sur quatre axes :

- **Capitalisation systématique :** Documenter les processus pour réduire la dépendance aux personnes clés et faciliter l'intégration des nouveaux arrivants.
- **Formation continue des professionnels :** Sensibiliser les enseignants et travailleurs sociaux aux spécificités de la grande précarité pour ancrer les changements de posture.
- **Structuration de l'InterAsso 94 :** S'inspirer du modèle de la Seine-Saint-Denis pour créer un rapport de force constructif avec les pouvoirs publics et porter un plaidoyer commun.
- **Passerelles territoriales :** Mutualiser les pratiques entre le 94, le 93 et le 77 pour renforcer la cohérence régionale de l'intervention. L'organisation d'une journée d'étude co-portée par AE et le CASNAV de Créteil répond à cet objectif.

A1.4. Conclusion pour le Val-de-Marne : Vers un modèle d'intervention territoriale durable

L'expérimentation menée dans le Val-de-Marne depuis 2024 confirme la pertinence de l'approche territoriale intégrée d'Action Education. La stratégie de "l'entrée par l'action" via des projets communs a prouvé son efficacité pour briser la méfiance initiale, les incompréhensions, lever les freins institutionnels et instaurer un lien de confiance indispensable avec les familles vivant en habitat précaire et les acteurs qui les accompagnent.

Au-delà des succès opérationnels, le rôle de facilitateur de l'ADT a permis de légitimer l'organisation comme un acteur capable de décroisser les interventions locales et de porter la voix des plus vulnérables dans les documents stratégiques, comme le PEdT d'Ivry-sur-Seine.

Cependant, le bilan souligne des points de vigilance cruciaux pour l'avenir :

- La réussite des actions repose encore trop sur des "personnes clés". La pérennisation du modèle exige une formalisation accrue des processus et une documentation systématique pour garantir la continuité des dynamiques en cas de changement d'équipes.
- Il est nécessaire d'investir dans la formation des professionnels (enseignants, travailleurs sociaux) aux réalités de la grande précarité pour transformer durablement les postures.
- Les enjeux du post-3ème et de la lutte contre l'absentéisme chronique apparaissent comme des chantiers prioritaires pour renforcer l'impact de l'action sur les parcours éducatifs.

En s'appuyant sur sa capacité à s'inscrire dans le temps long et son indépendance des pouvoirs publics, Action Education dispose désormais d'un socle méthodologique robuste. Ces



enseignements sont déjà mobilisés dans le cadre de l'étude de planification participative en Seine-Saint-Denis, avec l'ambition de construire un modèle d'intervention plus agile, reproductible et systémique à l'échelle de l'Île-de-France.

Annexe A2 - Seine Saint Denis : Synthèse du diagnostic, initiatives et spécificités. Mars 2025 à avril 2026⁵

Fo-Messan Afanwoubo

Le diagnostic participatif mené par Action Education en Seine-Saint-Denis s'inscrit dans une logique d'intervention ADT (Accompagnement des Dynamiques Territoriales), déjà expérimentée dans plusieurs pays africains (Niger, Togo, Guinée) puis dans le Val-de-Marne (depuis 2023). En France, cette démarche vise à renforcer les parcours éducatifs des enfants, des jeunes et des familles vivant en situation de grande précarité, en soutenant les dynamiques locales et les coopérations entre acteurs du territoire.

Le diagnostic ne vise pas uniquement à produire un état des lieux des difficultés éducatives du territoire. Il poursuit surtout une finalité plus opérationnelle : créer progressivement les conditions d'une mobilisation collective autour des enjeux éducatifs, sociaux et territoriaux liés à l'habitat précaire.

A2.1. Une démarche participative fondée sur l'écoute et la coopération

Le diagnostic repose sur une approche qualitative, progressive et participative. Action Education a fait le choix d'une posture de facilitateur plutôt que d'expert extérieur, en privilégiant l'écoute des acteurs déjà engagés sur le territoire et des habitants concernés. Cette posture s'est traduite par de nombreux temps d'échanges, d'observations de terrain et de co-construction avec les structures locales.

L'intervention territoriale a été concentrée principale sur 3 communes : **Bondy, Montreuil et Noisy-le-Sec**. Ce choix répondait à plusieurs objectifs :

- privilégier un ancrage territorial réaliste et qualitatif ;
- s'appuyer sur des premiers partenaires déjà identifiés ;
- et favoriser une cohérence territoriale à l'échelle de l'EPT Est Ensemble dont fait partie ces 3 communes.

La démarche a mobilisé une grande diversité d'acteurs :

- 2 collectifs d'acteurs et 16 associations intervenant dans les bidonvilles, hôtels sociaux et quartiers prioritaires ;
- 5 dispositifs éducatifs et sociaux (ULIS, UPE2A, SEGPA, REP, PRE) ;
- 4 professionnels de l'Éducation nationale ;
- 1 institution étatique ;
- et une vingtaine d'enfants, une cinquantaine de jeunes ainsi qu'une trentaine de parents vivant en habitat précaire.

L'un des éléments marquants du diagnostic réside dans l'importance accordée aux observations de terrain et aux espaces informels. Outre les 27 entretiens - menés avec des associations, institutions, dispositifs éducatifs locaux - la participation à deux dynamiques collectives (Collectif Bidonvilles 93,

⁵ Le rapport complet et détaillé des travaux menés dans le 93 en 2025 et 2026 est livré en annexe 3 dans le volume 2.



RNMS) et au temps de travail collectif sur les enjeux prioritaires, les échanges avec les familles et les jeunes se sont souvent déroulés dans des cadres de proximité : activités socio-éducatives, sorties culturelles, visites de lieux de vie informels ou ateliers collectifs. Cette méthodologie a permis de recueillir une parole plus spontanée et plus ancrée dans les réalités vécues.

Un enseignement important de cette démarche concerne la place occupée par les **initiatives conjointes**, utilisées comme moyen d'entrée en relation. Plusieurs actions ont été co-portées avec des acteurs locaux (L'École Enchantée, Acina 93, La Marmite, Harmonies Itinérantes...), permettant de créer une relation de confiance, de mieux comprendre les réalités du terrain, d'accéder aux publics accompagnés et d'amorcer des dynamiques de coopération concrètes. Cette manière d'« agir ensemble pour apprendre ensemble » a constitué un levier central du diagnostic

A2.2. Un territoire marqué par de fortes inégalités sociales et éducatives

La Seine-Saint-Denis demeure le département le plus pauvre de France métropolitaine. Selon l'INSEE, 28 % de la population vit sous le seuil de pauvreté et plus de 36 % des enfants sont concernés.

Le département concentre également le plus grand nombre de personnes vivant dans des lieux de vie informels en France. Au moment du diagnostic, plus de 4 200 personnes y étaient recensées, dont 324 d'enfants⁶. A cela s'ajoutent les familles vivant dans des hôtels sociaux, centres d'hébergement ou autres formes d'habitat précaire (~6600 selon la DRIHL en 2024).

Le territoire est également fortement concerné par les enjeux de politique de la ville. En 2024, la Seine-Saint-Denis comptait 75 quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV), regroupant près de 41,9 % de la population municipale.

Malgré sa vitalité associative, la densité associative de la Seine-Saint-Denis demeure inférieure à la moyenne nationale, avec 14,7 associations pour 1 000 habitants contre 20,3 à l'échelle du pays.

Cependant, le territoire se distingue toutefois par la place importante occupée par les associations intervenant dans les champs de l'action humanitaire, sociale et sanitaire. Ces dernières représentent à elles seules 24 % du tissu associatif local, soit une proportion deux fois supérieure à la moyenne nationale (12 %), illustrant la capacité du secteur associatif à répondre aux enjeux sociaux particulièrement prégnants du territoire.

Bien qu'Action Education n'ait pas rencontré l'ensemble des associations intervenant en Seine-Saint-Denis, les échanges réalisés dans le cadre du diagnostic permettent néanmoins de dresser un panorama non exhaustif des principaux champs d'intervention observés auprès des acteurs qui accompagnent les publics vivant en habitat précaire. Les associations intervenant auprès des publics les plus précaires couvrent les domaines suivants :

- éducation et la réussite éducatives ;
- accompagnement social et de l'accès aux droits ;

⁶ Ces données demeurent probablement sous-estimées en raison de la forte mobilité des populations concernées et des difficultés de recensement de certains sites informels

- la santé et l'accès aux soins ;
- l'hébergement et l'insertion par le logement ;
- accès à l'eau, à l'hygiène et à l'assainissement.

Bien que l'ensemble de ces interventions montre bien une réelle complémentarité des actions, la **couverture territoriale** reste inégale et certains secteurs apparaissent encore insuffisamment investis.

A2.3. Des parcours éducatifs fortement fragilisés

Les constats de terrain montrent que les enfants vivant en habitat précaire restent particulièrement exposés aux ruptures de parcours scolaires et au risque de déscolarisation. Les professionnels rencontrés évoquent des situations fréquentes :

- expulsion et changements fréquent de lieu de vie ;
- les délais long (pouvant aller jusqu'à 3 mois) pour les orientations scolaires ;
- difficultés persistantes d'inscription scolaire ;
- ruptures de suivi.

Le décrochage scolaire apparaît étroitement lié aux conditions de vie des familles. Les difficultés matérielles, la fatigue liée aux conditions d'habitat ou encore les barrières administratives fragilisent fortement les parcours éducatifs.

Les besoins exprimés par les familles dépassent largement la seule question scolaire comme le témoigne le propos d'une maman : « ça fait du bien de sortir un peu » en faisant référence aux sorties culturelles. Pour d'autres, c'est le souhait d'« avoir la santé, le logement » et d'accéder à des situations socio-économiques durables dans une perspective d'autonomie. La précarité dans laquelle peuvent vivre ces familles impacte également la capacité de projection scolaire des jeunes. Certains expriment leur souhait de quitter l'école tôt pour accéder à des activités rémunératrices. Une réalité qu'illustre ce propos d'un jeune : « Ce n'est pas important d'aller en 3ème pour devenir mécanicien. Je veux gagner de l'argent pour aider ma famille et être libre ».

A cela, s'ajoute l'impact des représentations et préjugés sur les parcours des familles vivant en habitat précaire comme le témoigne cette remarque souvent formulée par certains enseignants et rapportée par un acteur de l'éducation nationale : « Ah, les parents ne travaillent pas, iels peuvent quand même venir chercher leurs enfants ! ».

Plusieurs professionnels soulignent également les difficultés rencontrées par les familles pour comprendre le fonctionnement du **système éducatif français jugé « assez fermé »** par les professionnels rencontrés.

Cette complexité touche aussi les professionnels eux-mêmes. De nombreux acteurs reconnaissent avoir des difficultés à identifier les dispositifs existants, leurs critères d'accès ou les interlocuteurs pertinents. Un constat revient régulièrement dans les échanges : « Nous-mêmes, on ne s'en sort pas avec les dispositifs de l'Éducation nationale, alors pour les familles, c'est encore plus compliqué ».

Par ailleurs des vulnérabilités spécifiques ont été relevées par les acteurs chez certains publics vivant en grande précarité :

- les jeunes majeurs : un public peu visible et souvent peu accompagné ;
- les filles et les jeunes femmes avec un risque accru de grossesses précoces et d'isolement ;
- les publics allophones qui cumulent des obstacles supplémentaires liés à la barrière linguistique.

A2.4. Une volonté de coopération freinée par des logiques et des pratiques de cloisonnement

Malgré la richesse et la diversité du tissu associatif et institutionnel, le diagnostic révèle des logiques d'intervention et des pratiques encore largement cloisonnées.

Les dispositifs éducatifs, sociaux, sanitaires et institutionnels fonctionnent souvent selon des cadres distincts, avec **peu d'articulations concrètes**. Plusieurs associations ont évoqué des difficultés à construire des coopérations durables avec certains dispositifs institutionnels ou collectivités territoriales. Lors du diagnostic, Action Éducation a fait l'expérience de non retour à ses sollicitations (à peine 20% de réponses aux sollicitations des institutions contre plus 90% auprès des associations).

Les acteurs expriment pourtant **une réelle volonté de mieux travailler ensemble**. Le besoin d'espaces de coordination plus souples, concrets et adaptés aux réalités de terrain revient de manière récurrente dans les échanges. Comme l'exprime un professionnel rencontré : « Je veux bien participer à des espaces de travail mais il faut que ça débouche sur quelque chose de concret ».

Le diagnostic souligne également **la faible implication des premier-es concerné-es dans les espaces de concertation**. Les enfants, les jeunes et les familles restent rarement associés aux réflexions ou aux décisions qui les concernent directement.

Plusieurs acteurs reconnaissent que cette participation nécessite un important travail de préparation et d'accompagnement. Une association souligne ainsi la nécessité d'éviter une participation « juste pour faire genre », en veillant à ce que les publics trouvent un réel intérêt aux espaces proposés. Pour d'autres acteurs, c'est la crainte que certaines familles voient dans la participation des autres une forme de « préférence » qui peut impacter l'accompagnement des familles.

A2.5. Enjeux territoriaux majeurs

Le diagnostic met en évidence plusieurs enjeux prioritaires pour le territoire :

- Garantir la continuité des parcours éducatifs propices au bien-être des enfants et des jeunes vivant en habitat précaire ;
- Renforcer les dynamiques collectives et la coopération territoriale ;
- Améliorer la lisibilité et l'accessibilité de l'offre éducative et socio-éducative ;



- Renforcer la participation et le pouvoir d'agir des premier-es concerné-es ;
- Répondre aux besoins spécifiques des publics les plus vulnérables ;
- Développer un plaidoyer territorial en faveur du droit à l'éducation.

L'étude montre également que **les démarches de proximité et de l'éducation populaire** constituent des leviers particulièrement pertinents pour renforcer le pouvoir d'agir des enfants, des jeunes et des familles vivant en grande précarité.

Enfin, ce diagnostic montre qu'au-delà des difficultés identifiées, le territoire dispose de ressources notamment : **engagement associatif fort et volonté de coopération**. La dynamique engagée ouvre ainsi des perspectives pour **construire des réponses collectives** plus cohérentes, plus accessibles et davantage ancrées dans les réalités vécues par les habitants.



Version finale du 31 juillet 2026.

