



Education Reframed

Visual Inquiry
for Learning in Urban Education

L'éducation recadrée

Former
à l'*urban education*
par des enquêtes visuelles

ENG

Education Reframed Visual Inquiry for Learning in Urban Education

DUT

Onderwijs anders bekeken
Een visuele verkenning van onderwijs in de grootstad

DEU

Bildung neugedacht
Visuelle Forschung zu Lernen in urbanen Räumen

SLV

Preoblikovano izobraževanje
Vizualno raziskovanje pri učenju urbane vzgoje

RUM

Educația reimaginată
Formarea în educația urbană prin
anchete vizuale

FRA

L'éducation recadrée Former à l'*urban education* par des enquêtes visuelles

SWE

Utbildning omformulerad
Visuell undersökning/analys för lärande inom urban utbildning

ITA

Ripensare l'educazione: una nuova inquadratura
Esplorazione visiva per l'apprendimento
dell'educazione urbana

SPA

La educación replanteada
Exploración visual para el aprendizaje
de la educación urbana

CAT

L'educació replantejada
Exploració visual per a l'aprenentatge
de l'educació urbana

Forewords

Introduction

Part I

A “BIP” on Urban Education, with a EUTOPIAN Touch
Introduction

1. Addressing a Challenging High-Stakes Topic: Urban Education
2. Pioneering with a New Format: the First BIP in Brussels (2023)
3. Training Through Research: the Organisation of the BIP in Gennevilliers (2024)
4. Anchoring the University in its Territory: the BIP as a Collaborative Research with Gennevilliers Urban Education Stakeholders
5. Fostering Inclusion With and Beyond Multilingualism: Photography as Shared Language

Part II

Images of Urban Education
Introduction

1. Learning How to Read and Write in the Multilingual City
2. Developing Awareness of a Surrounding Foreign Language: English
3. Taking Advantage of Active Travel to School
4. Enjoying Brave Spaces to Deal With Norms
5. Building on and Contributing to Student Community Support
6. Facing Parental Challenges Together

Part III

Short Exposure, Seeds for the Future
Introduction

1. Promoting Students International Openness
2. Contributing to the Education of Primary School Pupils in Urban Areas
3. Fostering Urban Education Stakeholders Involvement
4. Enhancing Mutual Learning Between Students and Supervisors
5. Training Tomorrow’s Teachers

Notes
BIP participants
BIP Faculty
Students
Credits

Préfaces

Introduction

Partie I

Un «BIP» sur l’éducation en territoire urbain prioritaire, façon EUTOPIA
Introduction

1. Investir un objet complexe et socialement important: l’éducation en territoire urbain prioritaire
2. Expérimenter un scénario pédagogique: la première édition du BIP à Bruxelles (2023)
3. Former par la recherche: l’organisation du BIP à Gennevilliers (2024)
4. Ancrer l’université dans son territoire: le BIP comme recherche collaborative avec des acteurs gennevillois de l’éducation
5. Promouvoir l’inclusion en contexte plurilingue: la photographie comme langage commun

Partie II

Images de l’éducation en territoire urbain prioritaire
Introduction

1. Apprendre à lire et à écrire dans l’environnement urbain plurilingue
2. Conscientiser les usages ordinaires d’une langue étrangère: l’anglais
3. Tirer profit des mobilités actives entre école et domicile
4. Bénéficier de lieux sûrs pour apprendre à composer avec les normes
5. S’adosser aux solidarités étudiantes, et y contribuer en retour
6. Affronter solidairement les défis de la parentalité

Partie III

Éducation dans le collimateur, futur dans le viseur
Introduction

1. Soutenir l’appétence internationale des étudiant-es
2. Apporter sa pierre à l’éducation des élèves en territoire urbain prioritaire
3. Soutenir les acteurs de terrain de l’éducation en territoire urbain prioritaire
4. Renforcer les apprentissages mutuels entre étudiant-es et encadrant-es
5. Former les enseignant-es de demain

Notes
Participant-es
Équipe pédagogique
Étudiant-es
Crédits

When European University Cooperation Rises to the Challenge of Preparing for Careers in Education and Training

In March 2025, the European Commission proposed the Union of Skills, an overarching strategy in equipping EU citizens and workers with the skills needed for the future. It includes an ambitious plan to strengthen education and training across Europe, with teachers playing a central role in the provision of high-quality, inclusive education for all learners. Teachers are the front-line workers in education.

However, widespread EU shortages of teachers put education at risk. This shortage is due to the teaching workforce ageing, low attractiveness and low societal recognition of the teaching profession. Next to revalorisation, teachers need support to develop their competencies and opportunities to collaborate through networks across borders such as Erasmus+ Teacher Academies. Some European University alliances, such as EUTOPIA, looked into boosting transnational cooperation among teachers.

This book describes the 2024 edition of the Blended Intensive Programme (BIP) on urban education in Europe illustrating how the EUTOPIA Connected Community (CC) has developed into a sustainable community of practice for both initial and continuing teacher education, and how it is formally embedded in cross-campus programmes in teacher education. Through a bottom-up approach, the initiative enables systemic change by engaging students and academics in the co-creation of new joint learning opportunities and translating these into flexible formats such as challenge-based learning models, summer schools, and BIPs. These formats are pedagogically innovative and collaboratively designed with practitioners. While they are currently integrated within existing degree programmes, they hold the potential to develop into fully joint degrees in the future.

Quand la coopération universitaire européenne relève le défi de la préparation aux métiers de l'éducation et de la formation

En mars 2025, la Commission européenne a lancé l'Union des compétences, une stratégie globale visant à former les citoyen·nes et les professionnel·les de l'Union européenne aux compétences nécessaires à l'avenir. Cette initiative comporte un ambitieux plan de renforcement de l'éducation et de la formation dans toute l'Europe. En première ligne, les enseignant·es jouent un rôle central dans la mise en place d'une éducation inclusive d'excellence pour tou·tes les apprenant·es.

L'éducation est cependant menacée par la pénurie généralisée de professeur·es au sein de l'Union européenne. Cette pénurie est due au vieillissement du corps enseignant, ainsi qu'au manque d'attractivité et à la faible reconnaissance sociale de la profession. En plus d'une revalorisation, les enseignant·es ont besoin de soutien pour développer leurs compétences et d'occasions de collaborer à des réseaux transfrontaliers tels que les Académies des enseignants Erasmus+. Certaines alliances universitaires européennes, à l'image d'EUTOPIA, œuvrent à renforcer cette coopération transnationale entre enseignant·es.

Le présent ouvrage décrit l'édition 2024 du *Blended Intensive Programme (BIP) Urban Education in Europe*. Il montre comment, parmi les groupes de travail d'EUTOPIA, la *Connected Community* consacrée à l'*urban education* est devenue une communauté de pratique durablement engagée pour la formation initiale et continue des enseignant·es. Il atteste que les travaux de cette *Connected Community* s'intègrent aux formations—dès lors inter-campus—des différentes universités. Cette dynamique promeut un changement systémique. Suivant une approche horizontale, elle enrôle étudiant·es et universitaires dans la co-création de nouvelles modalités d'apprentissage conjointes, concrétisées par des dispositifs de formation souples tels que les *Challenge Based Learning*, écoles d'été ou BIP. Ces formats sont pédagogiquement innovants et conçus en collaboration avec des praticien·nes. Actuellement intégrés aux cursus existants, ils pourraient faire émerger à l'avenir des doubles diplômes à part entière.

The pedagogical approach is student-centred, emphasising transdisciplinary collaboration, active and self-reflective learning. Learning is also connected to research by engaging students into actively analysing and solving urban school challenges. In this context, students collaboratively generate new insights and knowledge. Through a model of collaborative inquiry, the BIP facilitates the exchange of information, expertise, and experience, and concentrates on developing pathways for structuring and co-producing knowledge related to selected teaching themes. This process supports the joint shaping of knowledge production and dissemination within the community.

The BIP may also offer an alternative pathway to tackle teacher shortages. Next to attracting more teacher students, there is room for upskilling in-service teachers and widening the offer in a flexible way to less traditional teacher students, such as adult graduates employed in other sectors but looking for a career change. The BIP *Urban Education in Europe* aligns fully as such to the openness and flexibility of educational offerings and approaches required nowadays and in the future.

Lieve Van den Brande

Former Senior Expert at the European Commission,
Vrije Universiteit Brussel (VUB) Fellow

L'approche pédagogique est centrée sur l'étudiant·e. Elle met l'accent sur la collaboration transdisciplinaire, l'apprentissage actif et la réflexivité. L'apprentissage est également lié à la recherche, car la formation incite les étudiant·es à analyser et à relever les défis posés par l'éducation dans les territoires urbains prioritaires. Dans ce contexte, les étudiant·es élaborent collectivement de nouvelles perspectives et connaissances. Grâce à la forme collaborative des enquêtes, le BIP facilite les échanges d'informations, d'expertises et d'expériences, permettant à des enjeux pédagogiques d'émerger et de faire l'objet de co-production de connaissances. C'est au fil de ce processus que des connaissances s'élaborent conjointement tout en se diffusant au sein de la communauté.

Le BIP peut également suggérer une piste alternative pour affronter la pénurie d'enseignant·es. Outre le fait d'intéresser davantage d'étudiant·es aux carrières de l'enseignement, il y a lieu d'approfondir les compétences des enseignant·es qui sont en activité. Diversifier la formation peut également répondre à l'arrivée de nouveaux profils d'étudiant·es tels que les professionnel·les, déjà diplômé·es et employé·es dans d'autres secteurs, qui souhaitent changer de carrière. Le BIP *Urban Education in Europe* répond ainsi pleinement aux besoins d'ouverture et de flexibilité de l'offre et des approches pédagogiques requis dès à présent comme à l'avenir.

Lieve Van den Brande

Ancienne *Senior Expert* auprès de la Commission européenne, *Fellow* à la Vrije Universiteit Brussel (VUB)

National and international policymakers are actively encouraging universities to work together to: educate future citizens who can address complex problems that cut across languages, disciplines, and cultures; embed lifelong learning in mainstream provision; and balance resource constraints with growth. Yet universities operate at the intersection of a number of persistent tensions: disciplinary depth and interdisciplinarity; national accreditation frameworks and the flexibility needed to benefit from international partnerships; global challenges and local responsibilities, to name but few. At the same time, this moment presents an opportunity for change. The European Universities Initiative, and the Alliances that have emerged from it, offer a particularly compelling illustration of this. Launched with a mandate to innovate and move beyond current structures (and boundaries), alliances build on the Bologna legacy, especially its emphasis on mobility, transnational collaboration, and more flexible formats of international learning, including short mobility and blended learning.

At the same time, the need for a different educational approach, one capable of preparing learners for a future shaped by disruption of increasing pace and intensity, does not begin in higher education. Higher education nevertheless carries a particular responsibility; it must educate future citizens while also providing the disciplinary grounding needed to support, educate, and re-educate the professionals, especially teachers, who work with those citizens in primary and secondary education, precisely at a moment when critical shortages are already evident.

Les politiques publiques nationales et internationales incitent vivement les universités à collaborer à d'ambitieux objectifs: former des citoyens capables, demain, de relever des défis dont la complexité transcende les langues, les disciplines et les cultures; intégrer l'apprentissage tout au long de la vie à l'offre d'enseignement ordinaire; concilier contraintes budgétaires et croissance. Pour ce faire, les universités doivent cependant composer avec des tensions structurelles: épaisseur disciplinaire *vs* interdisciplinarité; cadres nationaux d'accréditation *vs* flexibilité requise par les partenariats internationaux; défis mondiaux *vs* responsabilités locales—pour ne citer que quelques-unes de ces tensions. D'un autre côté, la période actuelle est ouverte aux changements, comme l'illustre de façon convaincante l'initiative des universités européennes (*European Universities Initiative*). Issues de cette initiative, les alliances universitaires européennes ont été créées pour innover relativement aux structures et découpages contemporains. Elles s'appuient sur l'héritage du processus de Bologne, dont elles reprennent en particulier l'insistance en faveur de la mobilité, la collaboration transnationale et la souplesse accrue de formats d'apprentissage international, parmi lesquels les mobilités de courte durée et l'apprentissage hybride.

Le besoin d'une approche pédagogique différente, susceptible de préparer les apprenants à un avenir marqué par des bouleversements de rythme et intensité croissants, n'est certes pas propre au niveau le plus élevé du système éducatif. L'enseignement supérieur n'endosse pas moins une responsabilité particulière: il doit former les futur·es citoyen·nes et simultanément, par ses fondements disciplinaires, soutenir, former et reconvertir les professionnel·les—en particulier enseignant·es—qui travaillent dans l'enseignement primaire et secondaire avec ces futur·es citoyen·nes. Et ceci à une époque où des pénuries aiguës sont avérées.

It is against this backdrop that EUTOPIA, as a first-generation European university alliance, has developed an educational model that enables partner institutions to connect through existing structures and activities. Rather than beginning with lengthy processes of harmonisation, the model introduced and piloted by EUTOPIA¹ works by elevating what is already present in its member universities, combining innovation with pragmatism. EUTOPIA's approach builds on established practice in challenge-based and student-centred learning. It does so by fostering resource-sharing and sustained cooperation through thematic networks that we initially framed as Connected Learning Communities, in order to foreground the need to reimagine teaching and learning and to develop ways of moving beyond the barriers that continue to constrain transnational educational collaboration. We later adopted the more encompassing term Connected Communities (CCs) to reflect the broader ambition of the model: to establish joint work across education and research, generating synergies that are both academically meaningful and societally relevant capitalising on the potential of a closely knit international network.

Since the EUTOPIA pilot, we have supported the development of ten new communities each year. The result has been a vibrant ecosystem that spans disciplinary and professional boundaries. Through these communities, we have sought to bring EUTOPIA into the everyday educational experience of students and staff, not through new, resource-intensive programmes running alongside, or in competition with, existing provision, but through forms of connection and enhancement that create opportunities for many across our diverse institutions. By embedding cross-campus learning formats within existing curricula, the CC model supports sustainability while broadening access to international and collaborative learning. In this sense, it demonstrates the transformative potential of collaborative, challenge-based learning to reshape higher education from within.

C'est dans ce contexte qu'EUTOPIA, l'une des alliances universitaires européennes de la première génération, a conçu et expérimenté un modèle éducatif dans lequel les établissements partenaires se « connectent » au travers de structures et activités déjà existantes. Évitant de se lancer dans de fastidieux processus d'harmonisation, ce modèle développe, de manière novatrice et pragmatique, ce qui existe déjà dans ses universités membres¹. Cette approche s'appuie sur des pratiques éprouvées de *challenge-based learning* et d'apprentissage centré sur l'étudiant. Elle promeut le partage de ressources et la coopération renforcée en créant des réseaux thématiques. Nous avons initialement conçu ces réseaux comme des « *Connected Learning Communities* » pour souligner la nécessité de repenser l'enseignement et l'apprentissage et de surmonter les obstacles persistants à la collaboration éducative transnationale. Par la suite, nous avons adopté le terme plus englobant de « *Connected Communities* » afin de manifester l'ambition plus large du modèle : associer enseignement et recherche en capitalisant sur le potentiel d'un réseau international serré, pour engendrer des synergies qui font sens du point de vue académique tout en étant pertinentes pour la société.

Depuis le projet pilote EUTOPIA, nous avons soutenu la création de dix nouvelles communautés chaque année, nourrissant un écosystème dynamique qui transcende les frontières disciplinaires et professionnelles. Par ces communautés, nous cherchons à faire profiter d'EUTOPIA tant les étudiants que le personnel, en élaborant non pas des formations supplémentaires, coûteuses et concurrentes, mais des formes de connexion et de fertilisation au bénéfice du plus grand nombre dans nos institutions. En intégrant aux formations existantes des scénarios pédagogiques inter-campus, le modèle des *Connected Communities* élargit de façon durable l'accès à l'apprentissage collaboratif international. Il démontre par là le potentiel transformateur du *challenge-based learning* collaboratif pour remodeler l'enseignement supérieur de l'intérieur.

This volume offers a highly timely, succinct and to the point example of that potential in practice. Focused on urban education, it emerges from one of EUTOPIA's CCs and addresses a question of critical significance: how can students be prepared, from a European perspective, for careers in teaching and education, particularly in urban contexts? The contributions brought together here reflect on a Blended Intensive Programme that responds to this question through an educational approach that embodies the defining features of EUTOPIA learning. Rather than reproducing dualities, it works at their interface: it is at once international and locally grounded, research-led and practice-oriented, collaborative and multilingual. By bringing together students, staff, researchers, local stakeholders, and creative practitioners, it shows how European cooperation can be made tangible through carefully designed pedagogical experiences.

What this collection makes visible is not only the quality of the work undertaken by its participants, but also the wider innovative potential of the EUTOPIA model. It shows how alliances can create meaningful educational spaces that connect mobility and regional relevance, academic inquiry and civic engagement, experimentation, scalability and sustainability. At a time when many initiatives struggle to move beyond the project phase, this work points towards forms of cooperation that can outlast a project cycle and make a lasting difference. The chapters and materials brought together in this volume showcase the energy, imagination, and collaborative commitment that the CC model can generate, and indeed has generated. They also illustrate the opportunities for innovation that EUTOPIA can create when institutions work together through shared purpose, mutual trust, and a commitment to transforming higher education in ways that are evidence-based, socially meaningful, pragmatic, and sustainable.

Professor Jo Angouri

Former Deputy Pro-Vice Chancellor: Education and Internationalisation at the University of Warwick and EUTOPIA Curriculum Developer 2019-2025

Émanant de l'une des *Connected Communities* d'EUTOPIA, cet ouvrage sur l'*urban education* illustre de manière synthétique et percutante le potentiel de notre modèle. Venant à point nommé, il affronte une question dont les enjeux sociaux sont majeurs: comment former des étudiant·es aux métiers de l'enseignement et de l'éducation, en particulier dans les territoires urbains prioritaires, dans une perspective européenne? Face à cette question, le BIP (*Blended Intensive Programme*) analysé dans ce livre avance une proposition de réponse concrète, où se retrouvent les caractéristiques centrales du modèle d'apprentissage d'EUTOPIA. Ce BIP associe des partis pris souvent distingués: il est international et ancré localement, guidé par la recherche et orienté vers la pratique, collaboratif et respectueux des différentes langues. En réunissant étudiant·es, personnels, chercheur·es, actrices et acteurs de terrain, praticien·nes créatif·tives, il montre par quelles expériences pédagogiques conçues avec soin la coopération européenne peut se concrétiser.

Ce recueil ne met pas seulement en lumière la qualité du travail accompli par ses participant·es; il donne à voir le potentiel d'innovation plus large du modèle EUTOPIA. Il montre comment les alliances peuvent fonder des espaces éducatifs porteurs de sens, combinant mobilité et pertinence régionale, recherche universitaire et engagement civique, expérimentation, évolutivité et durabilité. Tandis que nombre d'initiatives peinent à s'extraire du stade de l'expérimentation, ce livre met en avant des formes de coopération qui parviennent au contraire à dépasser ce premier cycle de projet et accomplissent un changement durable. Les chapitres et documents rassemblés dans ce volume restituent l'énergie, l'imagination et l'engagement collaboratif que le modèle des *Connected Communities* peut engendrer, et qu'il a *de facto* fait advenir. Ils illustrent également le potentiel d'innovation que peut susciter EUTOPIA lorsque la collaboration des institutions s'appuie sur une visée commune, sur la confiance réciproque et sur l'engagement à transformer l'enseignement supérieur en s'appuyant sur des données probantes, de manière socialement significative, pragmatique et durable.

Jo Angouri

Professeure à l'Université de Warwick, ancienne vice-rectrice adjointe chargée de l'éducation et de l'internationalisation, responsable du curriculum EUTOPIA (2019-2025)

Training future education professionals in the complex realities of urban areas is now a major challenge for the French public school system. In these areas, which are shaped by specific social, cultural, and linguistic dynamics, education cannot be reduced to a strictly academic approach, nor can it be considered independently of its environment, where educational, social, urban, and human issues are intertwined. Educational issues require a thoughtful understanding of contexts, openness to partnerships, and the ability to question practices in the light of research.

This is precisely the ambition pursued by the book *Education Reframed*. This European university programme, delivered as a Blended Intensive Programme (BIP) by the EUTOPIA alliance, documents a short yet intensive training experience grounded in field research and visual sociology. By combining international cooperation, local anchoring and educational innovation, and by closely involving students from several European universities in a collective exploration of an urban area, this project illustrates a new way of training through and about the complexity of the real world. By showcasing the students' visual productions, along with the accompanying analyses and testimonials, this book offers a fresh perspective on urban education.

The choice of visual productions is far from incidental. It invites us to shift our perspective, to free ourselves from what we take for granted, and to critically question the sometimes simplistic representations associated with working-class neighbourhoods. "Reframing", both literally and figuratively, allows us to better understand what is at stake in educational spaces: interactions, vulnerabilities, but also resources, commitments, and collective dynamics at work. Visual sociology thus appears to be a powerful lever for training in reflexivity, critical thinking, and a nuanced understanding of contexts.

Former les futurs professionnels de l'éducation aux réalités complexes des territoires urbains constitue aujourd'hui un enjeu majeur pour l'École de la République. Dans ces espaces marqués par de fortes dynamiques sociales, culturelles et linguistiques, l'acte éducatif ne peut ni se réduire à une approche strictement scolaire, ni se penser indépendamment de son environnement, où s'entrelacent enjeux pédagogiques, sociaux, urbains et humains. Les enjeux de notre École appellent une compréhension fine des contextes, une ouverture aux partenariats et une capacité à interroger les pratiques à la lumière de la recherche.

C'est précisément à cette ambition que répond l'ouvrage *L'éducation recadrée*. Issu d'un programme universitaire européen mené dans le cadre d'un *Blended Intensive Programme* (BIP) de l'alliance EUTOPIA, il rend compte d'une expérience de formation courte mais dense, fondée sur l'enquête de terrain et la sociologie visuelle. En articulant coopération internationale, ancrage territorial et innovation pédagogique, en associant étroitement des étudiants de plusieurs universités européennes à une exploration collective d'un territoire urbain prioritaire, ce projet illustre une manière renouvelée de former par et à la complexité du réel. En donnant à voir les productions visuelles réalisées par les étudiants, ainsi que les analyses et témoignages qui les accompagnent, ce livre propose un regard renouvelé sur l'éducation en territoire urbain prioritaire.

Le choix des productions visuelles n'est pas anecdotique. Il invite à déplacer le regard, à suspendre les évidences, à interroger les représentations parfois réductrices associées aux quartiers populaires. « Recadrer », au sens propre comme au sens figuré, permet ici de mieux saisir ce qui se joue dans les espaces éducatifs : les interactions, les vulnérabilités, mais aussi les ressources, les engagements et les dynamiques collectives à l'œuvre. La sociologie visuelle apparaît ainsi comme un puissant levier de formation à la réflexivité, à l'esprit critique et à la compréhension fine des contextes.

Localising the field of study in Gennevilliers is fully consistent with this approach. A working-class city in the Metropolis of Greater Paris, Gennevilliers extensively illustrates the challenges and the assets of areas that have long been committed to proactive educational policies. The experience recounted in this book echoes today's decisive paradigm of the "cité éducative". This expression should not be understood merely as the label of a contemporary French national public policy, but rather as a framework for conceiving and organising education in a territorialised manner, based on shared responsibility between national and local authorities, public education and associations, families, and young people themselves.

Educational professions are becoming increasingly complex. Stakeholders face uncertainty, diverse audiences and proliferating partnerships. In such a context, this BIP reinforces a strong conviction: there can be no lasting educational success without collective intelligence, without the exchange of view, without recognition of diverse expertise. Training today means learning to work together in a world "woven" with relationships, interdependencies and unpredictability.

Through the diversity of its contributions – educational objectives, visual works, reflective testimonials – this book reveals an educational practice that is demanding yet deeply human. We believe it is naturally aimed at academics, teacher educators, researchers and students, but also, more broadly, at all those who, in all geographical areas, commit to making education a lever for emancipation and cohesion.

We would like to acknowledge the work of the authors, school teachers, academics, students, photographers, and all of the partners who made this collective adventure possible. With its European scope, the quality of its contributions, and its strong grounding in real-world contexts, this book is a valuable contribution to contemporary thinking on training, research, and education in urban areas.

May these pages enrich practices, inspire training, and strengthen cooperation, for the benefit of all pupils.

Frédéric Fulgence
School inspector –
head of the departmental
directorates of national
education (Hauts-
de-Seine, France)

Emmanuel Neil
School inspector –
deputy in charge
of primary education
(Hauts-de-Seine, France)

Le terrain de Gennevilliers s'inscrit pleinement dans cette démarche. Ville populaire de la Métropole du Grand Paris, elle illustre avec force les défis, mais aussi les ressources, des territoires engagés de longue date dans des politiques éducatives volontaristes. L'expérience relatée dans cet ouvrage fait écho à un paradigme aujourd'hui structurant: celui de la cité éducative, entendue non comme un simple dispositif, mais comme une manière de penser et d'organiser l'action éducative à l'échelle d'un territoire, dans une logique de co-responsabilité entre l'État et les collectivités, l'Éducation nationale et les associations, les familles, les jeunes eux-mêmes.

Dans un contexte où les métiers de l'éducation se complexifient, où les professionnels sont confrontés à l'incertitude, à l'hétérogénéité des publics et à la multiplication des partenariats, cette expérience de formation rappelle une conviction forte: il ne peut y avoir de réussite éducative durable sans intelligence collective, sans croisement des regards, sans reconnaissance des expertises plurielles. Former, aujourd'hui, c'est apprendre à travailler ensemble dans un monde « tissé » de relations, d'interdépendances et d'imprévisibilité.

Par la diversité de ses contributions – objectifs pédagogiques, productions visuelles, témoignages réflexifs – ce livre donne à voir une pratique pédagogique exigeante et profondément humaine. Il nous semble s'adresser naturellement aux universitaires, aux formateurs, aux chercheurs et aux étudiants, mais aussi, plus largement, à tous ceux qui œuvrent, sur les territoires, à faire de l'éducation un levier d'émancipation et de cohésion.

Nous tenons à saluer le travail des auteurs, des professeurs des écoles, des enseignants-chercheurs, des étudiants, des photographes et de l'ensemble des partenaires qui ont rendu possible cette aventure collective. Par sa portée européenne, par la qualité de ses apports et par son inscription concrète dans les réalités de terrain, cet ouvrage constitue une contribution précieuse à la réflexion contemporaine concernant la formation, la recherche et l'éducation en milieu urbain.

Puissent ces pages nourrir les pratiques, inspirer les formations et renforcer les coopérations, au service de la réussite de tous les élèves.

Frédéric Fulgence
Inspecteur d'académie,
Directeur académique
des services de
l'Éducation nationale
des Hauts-de-Seine

Emmanuel Neil
Inspecteur de l'Éducation
nationale, Adjoint du
Directeur académique
des services de
l'Éducation nationale
des Hauts-de-Seine

For a working-class city like Gennevilliers, one that is committed to remaining true to its working-class identity, education is a central concern for families, schools, and municipal authorities. It can serve as a source of empowerment or humiliation. Much depends on raising the educational expectations of the entire adult community in our city. Learning is never an individual endeavour, nor does it take place only within the school walls. The whole city is a learning space.

Our working-class city is rich in values of solidarity, generosity, and frugality. Yet working-class cultures are not leveraged to benefit pupils when it comes to promoting their academic success. The community must therefore strive to complement the prerequisites through socio-educational interventions, popular education, and high-quality cultural activities. It must create opportunities for surprise, encounters, and challenge for the pleasure of discovery and learning. Collective intelligence is our asset.

We welcome action research in Gennevilliers to fuel our thinking and our interventions. *Education Reframed* helps us to move beyond the overly pessimistic view that is too often imposed on our neighbourhoods, and instead emphasises the power to act and the ability to tell one's personal story and shape one's own future narrative.

This action research, conducted not about but with Gennevilliers' inhabitants, also demonstrates a socially responsible university that is challenging the status quo to imagine the school of tomorrow.

Patrice Leclerc
Mayor of Gennevilliers

Pour une ville populaire comme Gennevilliers, et qui souhaite rester populaire, l'éducation est une question importante pour les familles, les institutions scolaires ou municipales. Elle peut être source d'émancipation comme d'humiliation. Beaucoup se joue dans l'élévation des exigences éducatives de toute la communauté d'adultes composant notre ville. On n'apprend pas seul, et on n'apprend pas qu'à l'école. La ville entière est un espace d'apprentissage.

Notre ville populaire est riche de valeurs de solidarité, de générosité, de frugalité. Mais ce n'est pas l'apport des cultures populaires à notre société qui est requis pour la réussite scolaire. La collectivité doit donc travailler à compléter sur le champ des prérequis par ses interventions socio-éducatives, par l'éducation populaire, par la qualité de son offre culturelle. Elle doit créer l'occasion de la surprise, de la rencontre, de la confrontation pour le plaisir de découvrir, d'apprendre. L'intelligence collective est notre atout.

Nous accueillons des recherches-actions à Gennevilliers pour nourrir nos réflexions, nos interventions. Le projet «L'éducation recadrée» contribue à assumer notre refus d'une vision misérabiliste trop souvent posée sur nos quartiers et travaille sur le pouvoir d'agir et la capacité à raconter sa propre histoire, construire son propre récit pour l'avenir.

Cette recherche-action, menée non pas sur mais avec les Gennevillois, montre aussi une université socialement responsable, qui bouscule les cadres pour inventer l'école de demain.

Patrice Leclerc
Maire de Gennevilliers

Formed in 2019, the EUTOPIA (European Universities Transforming to an Open, Inclusive Academy for 2050) European alliance brings together universities wishing to develop a new model for higher education through transnational cooperation. Founded by six universities, Babeş-Bolyai (Cluj-Napoca, Romania), CY Cergy Paris (France), Ljubljana (Slovenia), Pompeu Fabra (Barcelona, Spain), Vrije Universiteit Brussel (Belgium) and Warwick (United Kingdom), it subsequently welcomed four other members: Ca'Foscari (Venice, Italy), Göteborg (Sweden), NOVA (Lisbon, Portugal) and Technische Universität Dresden (Germany)—and then other partners worldwide².

Within this Alliance, academics come together based on thematic affinity to form “*Connected Communities*” (CC). Since 2022, one of these communities has been dedicated to teaching and research on the subject of urban education. This phrase, which cannot be translated literally into many languages, is not directly synonymous with education inside cities. Although it is subject to many semantic debates, it refers more specifically to urban areas with significant social issues. In France, these would be areas identified by urban policies as priority education zones. Chapter I.1 further explains this English-language concept.

The “Urban Education” Connected Community brings together some fifteen education specialists, most of whom train public elementary and secondary teachers. Initiated by colleagues at the VUB (Vrije Universiteit Brussel), this multi-faceted collaboration has led to the creation of a “Blended Intensive Programme (BIP)” (as Erasmus+ calls it), during which student voluntary take part in online courses as well as a week-long residential seminar. The first edition of this “Urban Education” BIP took place in spring 2023, its *in situ* activity being held in Brussels (see chapter I.2). Its second edition, in autumn 2024, is the subject of this book.

This second edition was organised by CY Cergy Paris Université, which hosted the residential seminar on its Gennevilliers campus from November 18 to 22, 2024. It brought together 24 students from 5 of the member universities of the alliance, supervised by 17 academics from 7 of the member universities and by 4 photographers—their names appear at the end of this book.

L’alliance européenne EUTOPIA (European Universities Transforming to an Open, Inclusive Academy for 2050) réunit depuis 2019 des universités souhaitant élaborer, par la coopération transnationale, un nouveau modèle d’établissement d’enseignement supérieur. Fondée par les six universités Babeş-Bolyai (Cluj-Napoca, Roumanie), CY Cergy Paris (France), Ljubljana (Slovénie), Pompeu Fabra (Barcelone, Espagne), Vrije Universiteit Brussel (Belgique) et Warwick (Royaume-Uni), EUTOPIA a accueilli par la suite quatre autres membres: Ca’Foscari (Venise, Italie), Göteborg (Suède), NOVA (Lisbonne, Portugal) et Technische Universität de Dresde (Allemagne)—puis d’autres partenaires mondiaux encore².

Au sein de cette alliance, des universitaires se réunissent par affinité thématique pour constituer des *Connected Communities*. L’une de ces communautés, créée en 2022, se consacre à l’enseignement et à la recherche au sujet de l’*urban education*. Cette expression, impropre à la traduction littérale vers le français, n’est pas directement synonyme d’éducation dans les villes. Elle concerne plus spécifiquement ceux des espaces urbains où se concentrent les difficultés sociales. En France, en première approche, il s’agit des territoires désignés comme « prioritaires » par les politiques de la ville ou de l’éducation. Le chapitre I.1 explicite cette notion anglophone.

La *Connected Community* « Urban Education » rassemble une quinzaine de spécialistes de l’éducation, dont la plupart forment des enseignant-es des établissements primaires et secondaires publics. Leur collaboration, initiée par les collègues de la VUB (Vrije Universiteit Brussel), a notamment donné naissance à un programme de formation intensif hybride (un « *Blended Intensive Programme* [BIP] » suivant l’expression d’Erasmus+) au cours duquel des étudiant-es volontaires suivent des enseignements en ligne ainsi qu’une semaine de séminaire résidentiel. La première édition de ce BIP « Urban Education » a eu lieu au printemps 2023, sa composante physique se tenant à Bruxelles (cf. chapitre I.2). Sa deuxième édition, à l’automne 2024, fait l’objet du présent livre.

This BIP consisted in preparing (online) and then implementing (*in situ*) visual sociology surveys in and with various educational venues in Gennevilliers, a working-class town in the Métropole du Grand Paris. Chapter I.3 outlines the general organising framework of this programme, focusing on training students through research. The next chapters in Part I highlight other pedagogical principles: the collaborative approach (I.4), the use of visual methods (I.5).

The second part of the book presents the visual works produced by the six work groups over the course of the week in Gennevilliers. These images are the fruit of their collaboration with the photographic collective Hors Format, which was involved throughout the BIP to provide input for the visual reflections and practices. The nature and status of the photos in this second part of the book, the central and final result of a collective visual work, are therefore different from those taken on the spot, which are used in the two other parts to give readers a look behind the scenes.

The third and final part of the book presents retrospective impressions and testimonies of various participants in the programme. It is based in particular on questionnaires sent out at the end of the BIP to the students who had come to Gennevilliers and to the pupils of the elementary school that was our main field of investigation, and also our partner in this endeavour.

As a written record of the programme, this book supports several objectives: sharing a unique experience in the design and implementation of the BIP, a new instrument in the Erasmus+ programme; highlighting the work co-constructed by students, teacher-researchers, photographers and local programme partners; and promoting academic approaches to urban education – in this case, through photography.

This experience was made possible thanks to the Erasmus+ programme. Within CY Cergy Paris Université, a number of departments provided logistical, financial and/or moral support: the ÉMA (École, Mutations, Apprentissages) research laboratory, the INSPÉ (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, especially the artistic and cultural education department, the international relations/student mobility department and the management), CY Advanced Studies, CY International Cooperation Department and CY Europe Department. It is based on a partnership with various departments of the City of Gennevilliers (the Fil continu, the Maison des familles, the Programme de réussite éducative, the Réseau étudiant and the Cinéma Jean-Vigo) and with the French Ministry of Education (the Henri-Wallon B public elementary school, the Circonscription de Gennevilliers and the Direction des services départementaux de l'Éducation nationale des Hauts-de-Seine). The residential seminar also benefited from the work of the staff from Condor Distribution and from several catering service providers – Le Bougainville, Campanile, L'Encas gourmand, Le Grandel.

Cette deuxième édition a été organisée par CY Cergy Paris Université, qui a accueilli le séminaire résidentiel sur son campus de Gennevilliers du 18 au 22 novembre 2024. Elle a réuni 24 étudiant-es de 5 des universités de l'alliance, encadrés par 17 universitaires de 7 des universités d'EUTOPIA et par 4 photographes—les noms de tou-tes ces participant-es apparaissent à la fin de cet ouvrage.

Ce BIP a consisté à préparer (en ligne) puis à mettre en œuvre (*in situ*) des enquêtes de sociologie visuelle dans et avec divers lieux d'éducation d'une ville populaire de la Métropole du Grand Paris: Gennevilliers. Le chapitre I.3 expose l'organisation générale de ce programme, soulignant en particulier l'intention de former les étudiant-es par la recherche. Les textes suivants de la première partie détaillent d'autres partis pris pédagogiques: la posture collaborative (I.4), le recours aux méthodes visuelles (I.5).

La deuxième partie du livre expose les productions visuelles élaborées, pendant la semaine en présentiel à Gennevilliers, par chacun des six groupes de travail. Ces images sont le fruit de la collaboration avec le collectif de photographes Hors Format, intervenu tout au long du BIP pour en nourrir les réflexions et pratiques visuelles. La nature et le statut des images de cette deuxième partie, objectif central et résultat final d'un travail collectif visuel, sont donc différents de ceux des photographies, prises sur le vif et restituées au titre d'illustration des coulisses, qui apparaissent dans les deux autres parties.

La troisième et dernière partie du livre restitue des impressions ou témoignages rétrospectifs de différent-es participant-es au programme. Elle repose notamment sur des questionnaires adressés, au terme du BIP, aux étudiant-es venu-es à Gennevilliers ou aux élèves de l'école élémentaire qui a été le principal terrain et partenaire d'enquête.

Garder par ce livre une trace écrite de ce programme répond à plusieurs objectifs: partager une expérience singulière de la conception et de la mise en œuvre de ce nouvel instrument du programme Erasmus+ qu'est le «BIP»; valoriser le travail co-construit par les étudiant-es, les enseignant-es-chercheur-es, les photographes et les partenaires locaux du programme; promouvoir des approches universitaires—et ici, en particulier, recourant à la photographie—de l'*urban education*.

Cette expérience a été rendue possible grâce au programme Erasmus+. Au sein de CY Cergy Paris Université, de nombreux services ont offert un soutien logistique, financier et/ou moral: le laboratoire de recherche ÉMA (École, Mutations, Apprentissages), l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ, en particulier son service d'éducation artistique et culturelle, son service relations internationales/mobilités étudiantes et sa direction), CY Advanced Studies, la direction de la coopération internationale et la direction Europe. Il repose

In addition to all the students, speakers and associated institutions, we would like to thank Anissa Abbas, Rachid Amrouche, Jo Angouri, Blanca Arias Badia, Abdelhalim Benassem, Farissa Bensalem, Valérie Bézard, Hiba Belkhier, Enora Berard, Safa Bejaoui, Françoise Blainville, Youcef Bouabdellah, Audrey Boulin, Camilla Brandao De Souza, Thierry Buteau, Lucile Cadet, Myriam Chirbi, Jennifer Connan, Alberto De Bin, Elsa Déléage, Boubacar Dramé, Jade El Hassani, Yohanna Florin, Médy Fodil, Frédéric Fulgence, Beverly Gambie, Abdelhamid Gharmaoui, Hamlet Gautrelet, Kevin Guidihoun, Joëlle Gury, Djamila Hajib, Odile Hias, Lindsay Kaiji, Maduren Kandiah, Makram Khemira, Sandra Krumenacker, Patrice Leclerc, Lalia Mhamid, Min Ah Montaron, Emmanuel Neil, Yasmina Nichhine, Jean-Serge Pennetier, Pierre Perinetti, Pascale Ponté, Tomy Quenet, Catherine Quirici, Luciana Radut-Gaghi, Yeelen Raynaud, Bruno Robbes, Éric de Saint Léger, Claire Simon, Virginie Tellier, Romane Urbano, Armando Uribe-Echeverria, Lieve Van den Brande, Anne-Marie Verrier-Lokocki, Lamia Zenadji.

The initiative for this publication arose during the final moments of the BIP, which meant that the materials had not originally been created for this purpose. We are especially grateful to photographer Camille Nivollet and graphic designer Théo Miller for taking on the challenge of bringing this book to life with us.

Finally, our warm thanks go to all the children, teenagers, young adults and parents, users of the public education services of Gennevilliers with which we partnered, who took part in our research and agreed to appear in this publication.

Philippe Bongrand

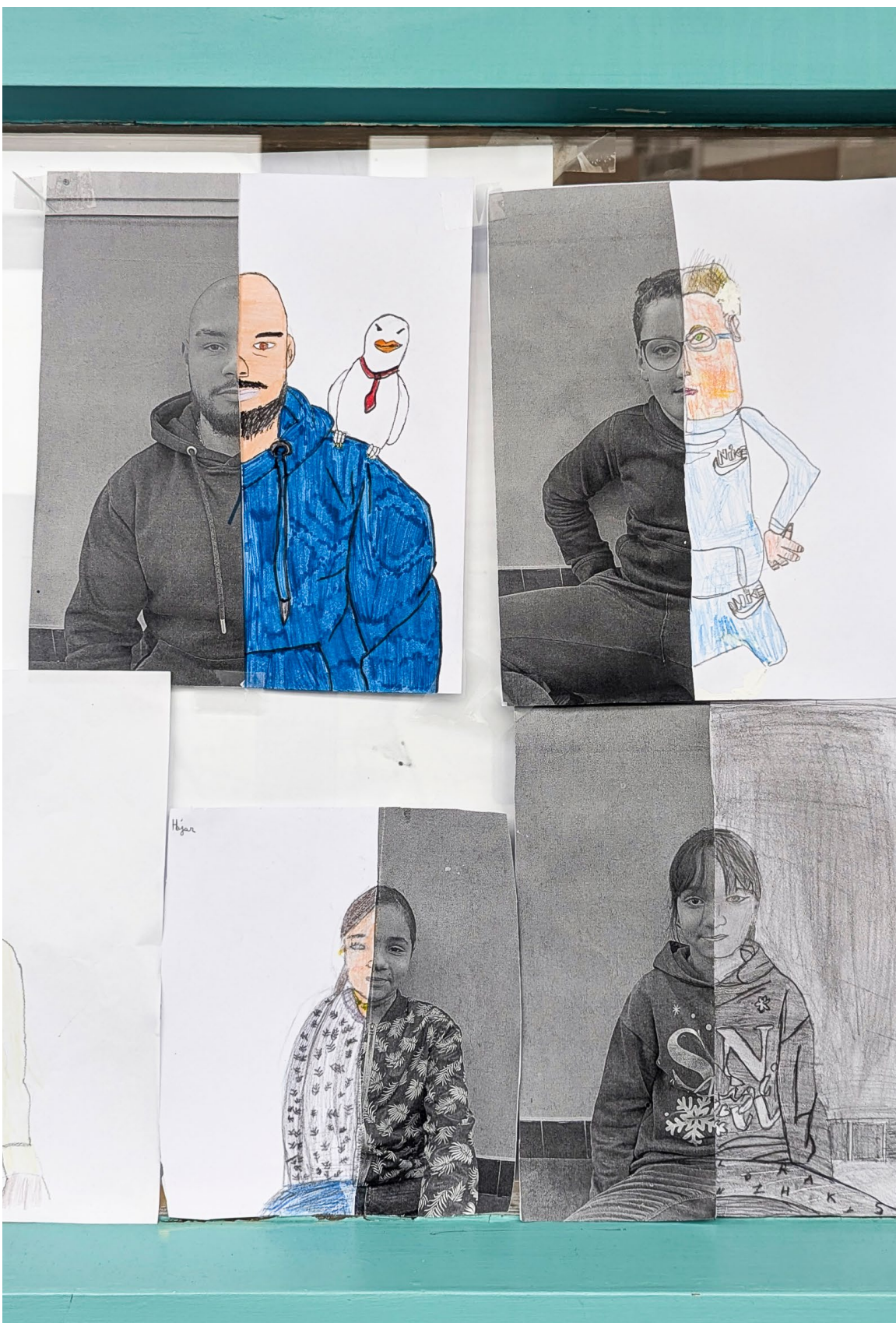
sur un partenariat avec plusieurs services de la Ville de Gennevilliers (le Fil continu, la Maison des familles, le Programme de réussite éducative, le Réseau étudiant et le Cinéma Jean-Vigo) et du ministère de l'Éducation nationale (l'école élémentaire publique Henri-Wallon B, la circonscription de Gennevilliers et la direction des services départementaux de l'Éducation nationale des Hauts-de-Seine). Le séminaire résidentiel a également bénéficié du travail des personnels de Condor Distribution et de plusieurs prestataires de restauration—Le Bougainville, Campanile, L'Encas gourmand et Le Grandel.

Outre l'ensemble des étudiant-es, des intervenant-es et des institutions associées, nous remercions Anissa Abbas, Rachid Amrouche, Jo Angouri, Blanca Arias Badia, Abdelhalim Benassem, Farissa Bensalem, Valérie Bézard, Hiba Belkhier, Enora Berard, Safa Bejaoui, Françoise Blainville, Youcef Bouabdellah, Audrey Boulin, Camilla Brandao De Souza, Thierry Buteau, Lucile Cadet, Myriam Chirbi, Jennifer Connan, Alberto De Bin, Elsa Déléage, Boubacar Dramé, Jade El Hassani, Yohanna Florin, Médy Fodil, Frédéric Fulgence, Beverly Gambie, Abdelhamid Gharmaoui, Hamlet Gautrelet, Kevin Guidihoun, Joëlle Gury, Djamila Hajib, Odile Hias, Lindsay Kaiji, Maduren Kandiah, Makram Khemira, Sandra Krumenacker, Patrice Leclerc, Lalia Mhamid, Min Ah Montaron, Emmanuel Neil, Yasmina Nichhine, Jean-Serge Pennetier, Pierre Perinetti, Pascale Ponté, Tomy Quenet, Catherine Quirici, Luciana Radut-Gaghi, Yeelen Raynaud, Bruno Robbes, Éric de Saint Léger, Claire Simon, Virginie Tellier, Romane Urbano, Armando Uribe-Echeverria, Lieve Van den Brande, Anne-Marie Verrier-Lokocki, Lamia Zenadji.

Apparue lors des tous derniers moments du BIP, l'initiative de cette publication a conduit à composer à partir de matériaux qui ne s'y prêtaient pas facilement. Merci à la photographe Camille Nivollet et au graphiste Théo Miller d'avoir pourtant accepté de créer ce livre avec nous.

Nos chaleureux remerciements vont enfin à l'ensemble des enfants, adolescent-es, jeunes adultes et parents, usagères et usagers des services publics d'éducation gennevillois partenaires de notre travail, qui se sont prêtés au jeu de l'enquête et ont accepté d'apparaître dans ces pages.

Philippe Bongrand



ENG

A “BIP” about Urban Education, with a EUTOPIAN Touch

DUT

Een “BIP” over onderwijs in de grootstad,
met een EUTOPIA-accnt

DEU

Ein „BIP“ über Bildung in urbanen
Settings, mit EUTOPIA Kooperation

SLV

»BIP« o urbanem izobraževanju,
s pridihom EUTOPSKEGA

RUM

Un „BIP” despre
educația în context
urban, cu o notă
EUTOPIANĂ

FRA

Un « BIP » sur l'éducation en territoire urbain prioritaire, façon EUTOPIA

SWE

Ett “BIP” om urban utbildning,
med EUTOPIAN-prägel

ITA

Un “BIP” sull’educazione urbana,
con un tocco di EUTOPIA

SPA

Un « BIP » sobre educación urbana,
con un toque de EUTOPIA

CAT

Un « BIP » sobre
educació urbana, amb
un toc d’EUTOPIA

The five chapters in this first part of the book describe the origins, methods and pedagogical principles of the BIP, and highlight their links with the core values of the EUTOPIA alliance³.

The decision to dedicate one of EUTOPIA's Connected Communities to urban education is not without significance: working to gain a better understanding of enduring situations of social inequality in education, in the hope of helping to tackle them, is tantamount to influencing the social responsibility of the university (I.1).

Our Connected Community began its work by making teaching a priority: already starting in 2023, the development of the BIP aimed to mobilise students immediately and substantially around this major social issue by designing an innovative teaching scenario (I.2).

The second edition of the BIP, in 2024, strengthened its scholarly dimension, as what was initially a teaching programme evolved into training through research. Participants tackled the challenges of urban education not only by appropriating proven knowledge, but also by contributing to research with professional academics (I.3).

This research focused on the city of Gennevilliers, where the CY ÉMA educational research laboratory is based: for a university rooted in its local area, this meant conducting research not on but with local stakeholders, in a collaborative approach (I.4).

The international dimension of EUTOPIA, as well as the multicultural and multilingual contexts that mark urban education, give rise to questions of social inclusion. The BIP has tackled this challenge by using photography as a common language (I.5).

Les cinq chapitres de cette première partie restituent l'origine, les modalités et les partis pris pédagogiques du BIP, qui font écho aux principes recteurs de l'alliance EUTOPIA³.

Le choix de consacrer une *Connected Community* d'EUTOPIA à l'*urban education* n'est pas innocent: se mobiliser pour mieux comprendre des situations durables d'inégalités sociales d'éducation, avec l'espoir de contribuer à les affronter, revient à prendre parti sur la responsabilité sociale de l'université (I.1).

Notre *Connected Community* a engagé son travail en donnant la priorité à l'enseignement: dès 2023, l'élaboration du BIP a visé à mobiliser immédiatement et substantiellement les étudiant·es sur cet enjeu social majeur, en imaginant pour cela un format pédagogique innovant (I.2).

La deuxième édition du BIP, en 2024, en a renforcé la dimension scientifique, le programme d'enseignement initial se muant en programme de formation par la recherche. Les participant·es y ont abordé les défis de l'éducation en territoire urbain prioritaire non plus seulement en s'appropriant des connaissances éprouvées mais aussi en contribuant à la recherche avec des universitaires professionnel·les (I.3).

Ces investigations se sont concentrées sur la ville de Gennevilliers, où est installé le laboratoire de recherche en éducation ÉMA: pour une université ancrée dans son territoire, il s'agissait de conduire des travaux non pas sur mais avec les acteurs et actrices du territoire, suivant une logique collaborative (I.4).

La dimension internationale d'EUTOPIA tout comme les contextes multiculturels et plurilingues qui marquent l'*urban education* avivent les questions d'inclusion sociale. Le BIP a abordé ce défi en trouvant dans le recours à la photographie un langage commun (I.5).

D'UN MONDE À L'AUTRE ...



Trace d'un projet qui a été conduit en 2020-21 en classe de CE1 à l'école Henri-Wallon à Gennevilliers avec l'artiste Mathilde Bennett.

I.1 Addressing a Challenging High-Stakes Topic: Urban Education

What is urban education? Schools in metropolitan areas are deeply affected by their surroundings and by the living conditions of their students and families. Urban populations tend to experience higher rates of poverty – which is often linked to employment in the industrial sector, lower educational attainment, and challenging family situations – and they display significant ethno-cultural diversity due to immigration⁴. These factors combined often lead to various forms of exclusion.

The interaction between schools and their urban environment is critical for the development of both urban schools and their students⁵. However, we can focus on several challenges that hinder this process – with the clear idea in mind that focusing on these barriers does not mean that they are enough to depict urban environments. Such challenges include inadequate housing, insufficient health care, food inequality, and unsafe environments for young people; teachers' limited understanding of their students' living conditions; a school culture that lacks a focus on inclusion; and insufficient resources such as a stable teaching staff, context-specific textbooks, and modern learning facilities.

In line with these insights, H. Richard Milner IV and Kofi Lomotey define urban education as occurring in schools that *i)* are situated in large, dense metropolitan

areas, *ii)* serve a highly diverse student population in terms of race⁶, ethnicity, religion, language, and socioeconomic background, *iii)* often rely on underprivileged home contexts, and *iv)* operate with limited resources in terms of technology, financial support, or a sufficient pool of qualified teachers⁷.

Thus, it is crucial for school teams and educational professionals to understand the interplay of these key factors – a contextual triad of geographic location, student background, and resource limitations – to better situate their school within its urban context and evaluate its impact on student learning.

Within the European University alliance EUTOPIA, a Connected Community (CC) has been bringing together scholars from eight universities since 2022 (see the introduction to this book). This community is dedicated to co-creating research and learning activities focused on “urban education”.

The CC aims to merge insights from diverse fields – including pedagogical sciences, sociology, geography, history, political science, philosophy, sociolinguistics, urban studies, and graphic design – to tackle complex urban educational issues through a shared framework. We developed this shared framework through the exchange of short notes on key concepts, followed by collective discussions. In addition, we designed an observation tool that served as a lens for examining how schools are

I.1 Investir un objet complexe et socialement important: l'éducation en territoire urbain prioritaire

Qu'est-ce que l'*urban education*? Dans les aires métropolitaines, les établissements sont significativement marqués par leur environnement immédiat et par les conditions de vie des élèves et de leurs familles. Certains territoires particuliers y connaissent des taux de pauvreté élevés qui sont souvent corrélés à des dynamiques de l'emploi dans le secteur industriel, à des niveaux d'éducation modestes et à des situations familiales défavorables. Ils présentent par ailleurs une diversité socioculturelle remarquable, liée aux migrations⁴. Ces différents facteurs concourent souvent à produire des formes d'exclusion.

Parmi les caractéristiques de l'environnement urbain qui pèsent de manière décisive sur le fonctionnement des écoles et sur la réussite de leurs élèves⁵, on peut repérer – au moins provisoirement, et sans faire l'erreur de considérer que le paysage pourrait se réduire à ces seuls aspects négatifs – des facteurs *a priori* défavorables: les difficultés en matière de logement, santé, alimentation ou sécurité; la connaissance limitée que des enseignant-es ont parfois de ces difficultés; la culture scolaire encore insuffisamment inclusive; le caractère limité des ressources d'enseignement (stabilité des équipes éducatives, pertinence locale du matériel pédagogique, modernité des équipements).

Dans cette perspective, H. Richard Milner IV et Kofi Lomotey identifient l'*urban education i)* à sa localisation dans de vastes et denses espaces métropolitains, *ii)* à la grande diversité de ses publics en termes de race⁶, ethnicité, religion, langue et milieu social, *iii)* à la surreprésentation des ménages défavorisés et *iv)* au caractère limité des moyens qui y sont disponibles (technologies, financements, qualifications du corps enseignant...)⁷.

Pour les équipes pédagogiques et, plus généralement, pour les professionnel·les de l'éducation, il est dès lors décisif de comprendre les liens entre ces différents facteurs – la triade des caractéristiques géographiques, des conditions sociales et des ressources disponibles –, afin de mieux situer toute école dans son environnement urbain et, partant, d'apprécier l'effet du contexte sur les apprentissages des élèves.



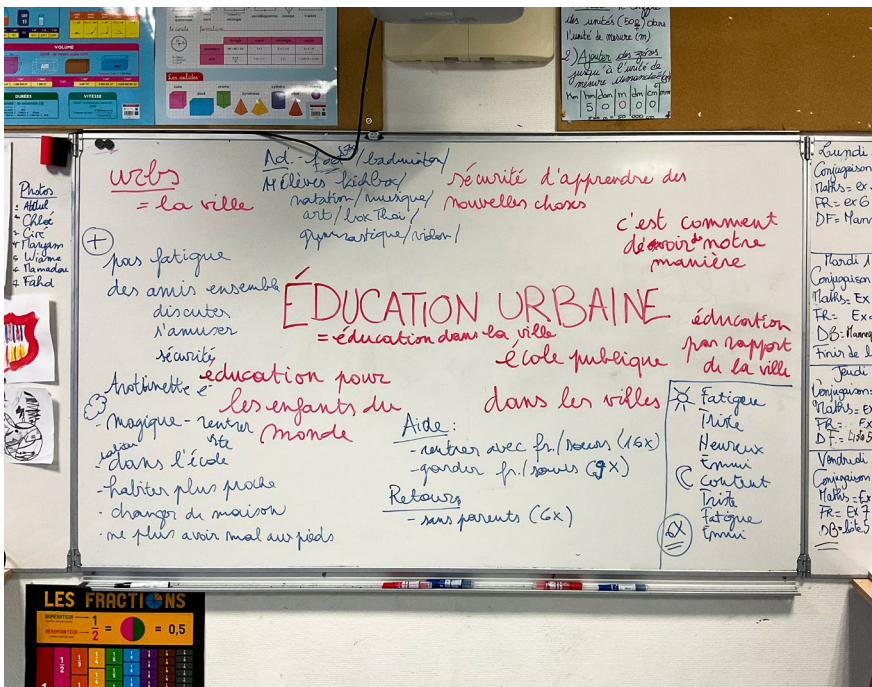
Au sein de l'alliance universitaire européenne EUTOPIA, une *Connected Community* (CC) regroupe depuis 2022 des membres du corps enseignant de huit universités—comme évoqué dans l'introduction de ce livre—pour concevoir des activités d'enseignement et de recherche au sujet de l'*urban education*. Pour élaborer une approche commune, nous avons notamment rédigé puis discuté collectivement et de manière critique de courts textes de travail sur les concepts-clés. Nous avons également conçu une grille d'observation visant à caractériser comment les établissements scolaires sont enracinés dans un contexte métropolitain plus vaste (cette grille d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs s'intitule *School-in-the-City Scan*).

Pour aborder différents aspects de l'*urban education* et concourir à l'élaboration d'un cadre analytique commun, ce groupe associe plusieurs disciplines académiques, parmi lesquelles les sciences de l'éducation et de la formation, la sociologie, la géographie, la science politique, la philosophie, la sociolinguistique, les études urbaines et le design.

En mai 2022, la réunion fondatrice de la *Connected Community* a abouti à un programme de travail opérationnel structuré en cinq axes :

1. Mutualiser les connaissances, expertises et expériences, pour susciter l'interconnaissance et l'intercompréhension au sein du groupe, par des réunions en ligne, des séminaires et des séjours d'étude.
2. Établir un vocabulaire en ligne des concepts-clés en *urban education*, afin de disposer d'un cadre conceptuel commun pour les échanges transnationaux et activités inter-campus.
3. Investir l'espace public/urbain comme espace d'apprentissage et faire coopérer les écoles avec d'autres partenaires de leur territoire urbain, de manière à promouvoir l'enracinement local des acteurs scolaires. Nous avons pour cela conçu ou amélioré des outils tels que le *School-in-the-City Scan* ou les promenades urbaines interactives (des visites guidées de sites choisis pour inciter les étudiant-es à s'impliquer dans la réflexion sur l'éducation en territoire prioritaire).
4. Forger des passerelles entre campus en organisant des discussions et productions communes, sous différents formats, dans le cadre d'une coopération internationale équilibrée.
5. Préparer le cours hybride « Urban Education in European Metropolitan Cities » d'EUTOPIA, par la conception et l'expérimentation, par exemple sous forme de *Blended Intensive Programme* (BIP), des composantes de ce futur cours de la CC Urban Education.

Comme l'indique l'axe 5, la *Connected Community* a entrepris, parmi ses objectifs centraux, de concevoir collectivement un cours, hybride et interactif, au sujet des défis de l'*urban education* dans les métropoles européennes. Cet enseignement aborde l'*urban education* dans la perspective de la triade contextuelle évoquée plus haut (dimension spatiale, conditions sociales, ressources disponibles), et en promouvant le travail en équipe et les démarches d'enquête. Il s'adresse à des étudiant-es déjà initié-es à la recherche dans le cadre d'une licence ou d'un master. Dans cette perspective, le BIP apparaît comme un prototype et un jalon pour un travail amené à se déployer pendant plusieurs années. ■ Inge Bogaert, Jetske Strijbos & Joost Vaesen



interdependently embedded within the wider metropolitan context (the School-in-the-City Scan, which combines a number of quantitative indicators with a number of qualitative dimensions).

During an initial agenda-setting session in May 2022, five pathways toward achieving this goal were co-created:

1. Sharing existing information, expertise, and experiences to get to know and understand each other through online meetings, lectures and field trips.
2. Developing an annotated online glossary of key concepts in Urban Education to create a common frame of reference for transnational, cross-campus activities.
3. Utilizing the city/public space as a learning environment to connect schools with urban societal actors and anchor schools within their broader urban context. Here we designed and/or further refined tools like the newly developed School-in-the-City Scan and methods such as interactive city walks (a tour of a number of pre-identified locations in the city-region that allow students to actively engage with themes of urban education through research, analysis and reflection).

4. Testing cross-campus case study reports and discussions, to gain experience in developing and organising cross-campus activities in various formats within a framework of equal international cooperation.
5. Piloting learning activities for the EUTOPIA blended course Urban Education in European Metropolitan Cities, by developing and testing components like a Blended Intensive Programme (BIP) as part of the overall course design.

As pathway #5 shows, one of the CC's leading goals is to design and develop an interactive blended course that addresses intricate urban educational challenges in various European (metropolitan) cities. This course will explore the aforementioned urban education contextual triad (spatial embeddedness of the school, student population background, limited resources) in a team-based, investigative manner and is primarily intended for students who already have a solid foundation in research skills from their Bachelor's or Master's programmes. The BIP is a kind of small-scale prototype, a first step in this multi-year programme. ■ Inge Bogaert, Jetske Srijbos © Joost Vaesen





I.2 Pioneering With a New Format: the First BIP in Brussels (2023)

As part of CC pathway 5 mentioned in the previous chapter, we explored and tested several newly developed formats within the framework of a Blended Intensive Programme (BIP)⁸. This innovative programme merges online and in-person learning activities, combining synchronous and asynchronous components to support international collaboration and deeper engagement.

The inaugural edition of our BIP, titled *Urban Education*, took place in Brussels, Belgium, in 2023. It brought together 26 participants – both staff and students – from four partner universities: Vrije Universiteit Brussel (VUB), CY Cergy Paris Université (CY), Univerza v Ljubljani (UL), and Babeş-Bolyai University (UBB). The programme was designed with two main objectives in mind: to develop key learning activities for a blended course on urban education, and to investigate how new technologies can enhance the online aspects of cross-campus/cross-national learning.

Higher education often structures knowledge within single disciplines – a limitation that becomes especially evident when addressing complex urban challenges. This is true not only in general but also in the context of metropolitan Brussels⁹. To counter this, the BIP was intentionally designed to foster collaboration across disciplines, institutions, and countries, and to incorporate perspectives

from beyond academia¹⁰. From the outset, participants were invited to work in diverse, international, multilingual and interdisciplinary teams. Faculty members served as mentors, offering guidance and feedback throughout the process, and encouraging students to move beyond surface-level observations in their investigative work.

The BIP programme unfolded in three distinct yet interconnected phases.

The first was a synchronous online session held in February 2023. This initial meeting served to establish the shared framework and objectives of the programme. Participants engaged in discussions around the concept of *urban education*, considered how different disciplines might contribute, and examined the structure of the BIP itself. They also identified challenges, such as the risk of deficit thinking in urban schooling contexts, and emphasised the importance of framing urban education through a lens of strengths and assets. The session concluded with an overview of the asynchronous assignment that would precede the in-person phase.

The asynchronous phase, running from February to March 2023, allowed participants to delve more deeply into specific tasks linked to the development of the blended course. The first task, completed individually, involved refining a shared academic language by

I.2 Expérimenter un scénario pédagogique: la première édition du BIP à Bruxelles (2023)

Dans le cadre de l'axe 5 évoqué au précédent chapitre, nous avons expérimenté différents enseignements sous la forme d'un *Blended Intensive Programme* (BIP, programme intensif hybride). Très récemment apparu, ce dispositif novateur⁸ associe des modalités de formation présentielle et distancielles, donc des travaux synchrones et asynchrones, au service de la collaboration internationale et de l'implication dans les apprentissages.

L'édition inaugurale de notre BIP, nommée *Urban Education*, s'est déroulée à Bruxelles en 2023. Elle a réuni 26 participant-es – étudiant-es ou universitaires – provenant de quatre universités partenaires: Vrije Universiteit Brussel (VUB), CY Cergy Paris Université (CY), Univerza v Ljubljani (UL) et Babeş-Bolyai University (UBB). Cette formation avait deux buts principaux: préciser et expérimenter les modalités pédagogiques hybrides par lesquelles former les étudiant-es à l'*urban education*, améliorer les activités inter-campus internationales en ligne en utilisant les nouvelles technologies.

L'enseignement supérieur produit souvent des connaissances en suivant un prisme monodisciplinaire, ce qui expose à des limites lorsqu'on aborde des questions aussi complexes que les questions urbaines. Sans lui être spécifique, cette situation est particulièrement sensible dans le cas de la métropole bruxelloise⁹. Pour éviter cet écueil, le BIP a été structuré de manière à faire coopérer des disciplines et des institutions différentes, ainsi qu'à enrôler des partenaires extra-académiques¹⁰. Dès le départ, les étudiant-es ont été invité-es à travailler au sein d'équipes diverses aux plans national, linguistique et disciplinaire. Tout au long du travail, les universitaires ont joué le rôle de mentors, prodiguant conseils, orientations et commentaires, incitant en particulier les étudiant-es à approfondir leur réflexion au-delà de leurs premières impressions ou données d'enquête.

Cette première édition du BIP a suivi une organisation en trois étapes distinctes mais solidaires.

La première étape s'est déroulée en ligne, en février 2023. Une première rencontre synchrone a exposé et mis en discussion le cadre et les objectifs communs du programme. Les participant-es y ont abordé le concept d'*urban education* ainsi que différents éclairages que peuvent apporter les disciplines académiques. Le risque d'une approche déficitaire ou déficitaire y a été explicitement pointé, les territoires urbains prioritaires gagnant à être abordés sous l'angle de leurs ressources et atouts. Cette première rencontre a communiqué les grandes lignes du travail asynchrone à conduire avant la phase présentielle.

La période de travail asynchrone a constitué la deuxième étape, séparant la première session en ligne de la semaine à Bruxelles. Pendant les mois de février et mars 2023, les étudiant-es avaient plusieurs consignes à suivre. Une première consistait à travailler individuellement sur le glossaire des concepts-clés de l'*urban education* (cf. l'axe 2 évoqué au précédent chapitre). Il s'agissait plus précisément de proposer une relecture critique de quelques entrées de ce vocabulaire. L'enjeu de l'exercice était d'améliorer la rédaction de notices afin de les rendre également lisibles dans les différents contextes linguistiques et académiques des quatre universités/villes réunies. Une deuxième consigne, à traiter cette fois en groupe, revenait à appliquer le *School-in-the-City Scan*—la grille d'analyse évoquée à l'axe 3 du chapitre précédent—à une école choisie dans l'une des quatre métropoles de Bruxelles, Paris, Ljubljana ou Cluj-Napoca (*i.e.* les aires géographiques respectives des quatre universités représentées). Un troisième exercice pouvait, en cas de préférence, être substitué au deuxième. En groupe là encore, les étudiant-es devaient imaginer comment utiliser les technologies numériques pour aborder en ligne l'éducation en territoire urbain prioritaire. L'enjeu ici était de réfléchir avec les étudiant-es aux manières de concevoir des études de cas sur des environnements urbains sans requérir de mobilités physiques (suivant l'axe 5 évoqué plus haut). Ces différentes explorations ont constitué un terreau pour la composante présentielle du BIP.

En mars 2023, la semaine de travail à Bruxelles a constitué la troisième étape—particulièrement intensive—du programme. Pendant cinq jours, les participant-es ont mené des explorations et réflexions collectives. Ils ont exposé les fruits de leur travail asynchrone préalable et participé à des visites de terrain. En particulier, ils se sont rendus dans deux écoles élémentaires, accueillis par des équipes éducatives qui y ont organisé des visites guidées et des entretiens collectifs avec des élèves. Ces deux écoles étaient situées dans des environnements contrastés. Les étudiant-es avaient pour tâche d'identifier des ressources et atouts locaux de chacune d'elles et d'en faire un compte rendu sous une forme visuelle créative (en utilisant des présentations, vidéos, animations PowerPoint), tout en mobilisant les acquis théoriques des étapes précédentes.

Les consignes communiquées pendant le BIP étaient volontairement ambitieuses. Elles appelaient des compétences en analyse géographique ou en design numérique tout en formant à l'*urban education* dans la perspective complexe de la triade contextuelle (dimension spatiale, conditions sociales, ressources disponibles—cf. plus haut), et ceci de manière critique. Aucun participant-e ne pouvant maîtriser l'ensemble de ces champs d'expertise, c'est le travail interdisciplinaire qui devait déterminer la qualité des productions communes. Pour soutenir le travail, le programme a recouru à des outils de *team-building* tels que les stades du développement des groupes de Tuckman ou la typologie, selon Belbin, des rôles que les membres occupent dans une équipe¹¹. Ces cadres analytiques ont aidé à orienter les dynamiques des groupes, tandis que la construction de la confiance et de l'entente passait par des présentations de soi (en ligne notamment), des repas communs, des visites culturelles et même une session (purement amicale!) de boxe.

Par cette organisation méticuleuse, le BIP n'a pas seulement permis la conception et l'expérimentation des premiers éléments du futur cours hybride *Urban Education* de la *Connected Community* éponyme d'EUTOPIA. Il a mis en place un dispositif d'apprentissage où les participant-es ont pu percevoir les modalités et intérêts, pour se former aux multiples défis de l'éducation en territoire urbain prioritaire en Europe, des nouvelles technologies et de la collaboration interculturelle. ■ Inge Bogaert, Jetske Strijbos & Joost Vaesen



updating an annotated glossary of key concepts – an exercise tied to CC Pathway 2 (see previous chapter). This ensured the concepts would be clear and meaningful across the diverse linguistic and academic contexts of the four participating cities/ universities.

In small groups, participants then tackled one of two collaborative assignments. The first focused on testing a new School-in-the-City Scan, a data-driven tool connected to CC Pathway 3, by applying it to one of the selected metropolitan regions: Brussels, Grand-Paris, Ljubljana, or Cluj-Napoca. The second explored the use of digital technologies to address urban education challenges – part of CC Pathway 5 – by imagining how virtual tools could facilitate learning about urban environments without requiring physical travel. These explorations laid the groundwork for the final, in-person component.

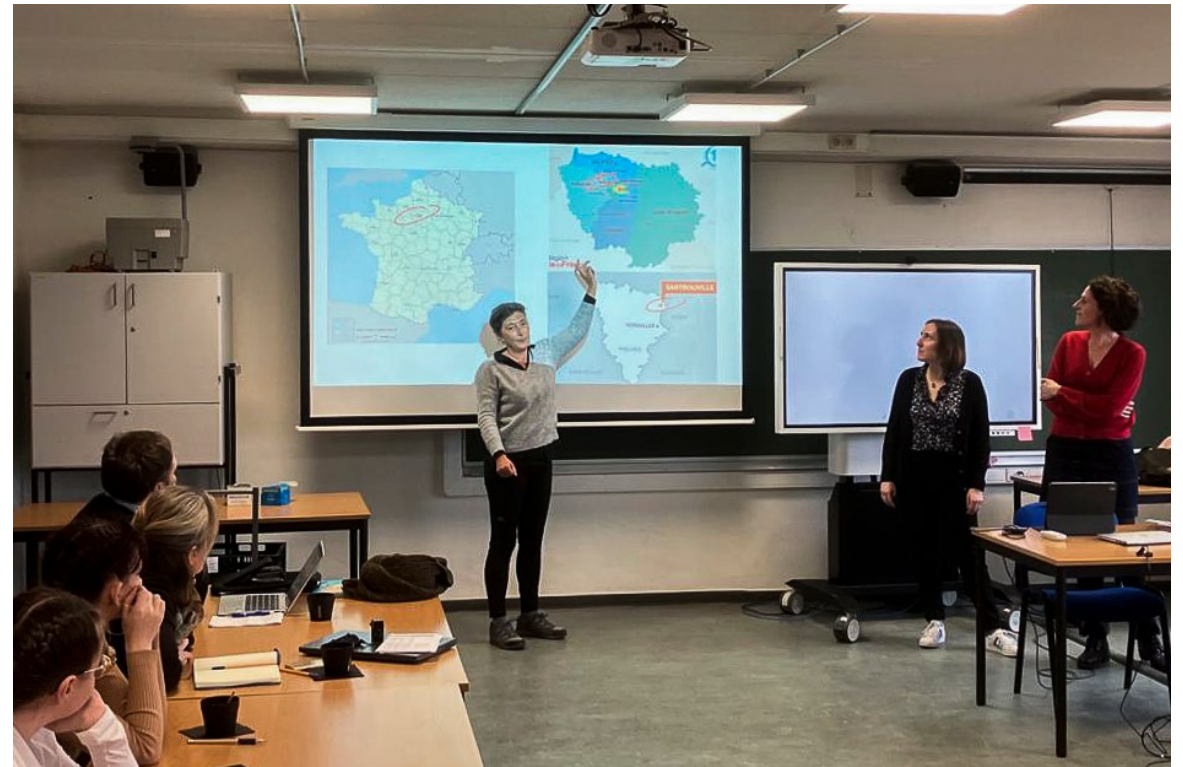
The intensive in-person session, held in March 2023 in Brussels, brought participants together for five days of collaborative exploration, feedback, and reflection. During this phase, the mixed teams reported on their earlier findings and engaged in field visits to various urban neighbourhoods and two local schools. These visits included guided tours led by school management and focus group discussions with pupils. The aim was to identify both assets and challenges within the urban educational landscape, building on the earlier theoretical

and technological work. Students shared their insights through a variety of media – PowerPoint presentations, videos, animations – giving shape to their investigations in creative ways.

The assignments within the BIP were intentionally complex. They required skills ranging from geographic analysis and digital design to critical engagement with the “contextual triad” of urban education – various dimensions incorporating spatial embeddedness, student population background and limited resources. Because no participant could be an expert in all areas, successful outcomes depended on effective interdisciplinary collaboration. To support this, the programme incorporated structured team-building tools such as Tuckman’s stages of group development and Belbin’s team roles¹¹. These frameworks helped guide group dynamics, while informal activities such as personal video introductions, shared meals, museum visits, and even a (friendly!) boxing session helped build trust and rapport.

Through this carefully structured approach, the BIP not only contributed to the co-creation of a future blended course on urban education, but also offered a rich learning environment in which participants could reflect on how new technologies – and meaningful cross-cultural collaboration – can contribute to tackling the multifaceted challenges of urban schooling across Europe.

■ *Inge Bogaert, Jetske Strijbos & Joost Vaesen*



I.3 Training Through Research: the Organisation of the BIP in Gennevilliers (2024)

The second edition of the BIP in Gennevilliers took up most of the working methods that had been tried out during the first edition in Brussels in order to further develop and strengthen them. It also introduced a new central research dimension. Here are the highlights of the programme.

Student recruitment
(June-October 2024)

In the months leading up to the launch of the BIP, members of the Connected Community recruited volunteer students. This recruitment took different forms depending on the university. Some colleagues circulated a call for participation among their own students in their courses or departments. Others reached out to students from as many disciplines and degrees as possible.

As a consequence, the BIP 24 students had various backgrounds: BA or MA degrees, specialising in education studies or not, familiar with foreign exchanges or not (see list of student participants at the end of the book).

Once selected, every BIP student had to fill out a university agreement in order to benefit from an Erasmus+ grant. All partnering EUTOPIA universities took care of this paperwork, with the help of staff from the international relations office.

During this first period, CY Cergy Paris University simultaneously applied for additional funding for the initial BIP grant, approached various local education stakeholders in the Gennevilliers area to arrange partnerships and worked to establish a detailed programme for the face-to-face week.

Setup stages – online meetings
(October-November 2024)

One major principle of this new edition of the BIP was to establish students as co-researchers supported by academic colleagues in an accelerated space. By blending online meetings to create student groups and communicate the purpose and mode of learning during the intensive face-to-face week, an intense level of research activity was achieved in a short time frame.

During the first online comprehensive meeting, on October 8, students were welcomed with an introduction to the concept of urban education. This meeting also introduced specific issues surrounding the home-school journey, initially intended to be the 2024 BIP central theme. At the time, it was envisaged that all BIP groups would work together on a single research project about these issues, carried out in partnership with a single middle school in Gennevilliers. Following this first meeting, reading material was offered.

I.3 Former par la recherche: l'organisation du BIP à Gennevilliers (2024)

La deuxième édition du BIP a repris et renforcé dans ses grandes lignes le scénario expérimenté à Bruxelles. Elle a également introduit une dimension de recherche. Voici les temps forts du programme.

Juin-octobre 2024

Appel à candidature et sélection des étudiant-es

Dans les mois précédant le lancement du BIP, les membres de la *Connected Community* ont rédigé et fait circuler un appel à participation parmi les étudiant-es. Le processus a pris des formes différentes suivant les universités. Certain-es collègues ont sollicité en priorité les publics de leurs propres cours ou départements disciplinaires, tandis que d'autres ont diffusé l'appel auprès de publics de cursus, disciplines et niveaux d'avancement aussi divers que possible.

Le groupe des 24 étudiant-es participant au BIP a par conséquent rassemblé des profils différents—inscrits à un niveau licence ou bien master, suivant un cursus de sciences de l'éducation ou bien d'autres disciplines, déjà porteurs ou non d'une première expérience de mobilité internationale (cf. la liste des participant-es en fin de volume).

Pour chaque étudiant-e retenu-e, établir un accord interuniversitaire était nécessaire pour déclencher l'octroi d'une bourse Erasmus+. Cette phase administrative a mobilisé de nombreux concours au sein des administrations des universités d'EUTOPIA, avec l'aide de leurs services des relations internationales respectifs.

Pendant cette première période, CY Cergy Paris Université a parallèlement entrepris diverses démarches pour obtenir des financements complémentaires à la dotation initiale associée au BIP, pour enrôler des partenaires locaux du territoire de Gennevilliers, et pour élaborer le programme complet de la semaine en présentiel.

Octobre-novembre 2024

Rencontres préparatoires en ligne

Un principe majeur de cette nouvelle édition du BIP a consisté à donner aux étudiant-es un rôle de co-chercheur-es. Les universitaires étaient chargé-es de les aider à y parvenir malgré des délais très serrés. Au fil de rencontres en ligne puis d'une intense semaine de travail en présentiel, les six groupes se sont constitués et ont construit progressivement leurs objets d'étude et protocoles d'enquête. Ils ont conduit un processus de recherche complet en quelques semaines.

Programme BIP ERASMUS+ « Urban Education in Europe »
Gennevilliers, 18-22 novembre 2024

Appel à candidatures à destination des étudiant-es

Dans le cadre de l'Alliance EUTOPIA, avec le soutien financier du programme ERASMUS+, CY Cergy Paris Université organise une formation « BIP » à destination d'étudiant-es de différentes universités européennes.

6 places sont à pourvoir pour les étudiants de CY : n'hésitez pas à candidater !

De quoi s'agit-il ?

Lors de la semaine du lundi 18 au vendredi 22 novembre 2024, le site de Gennevilliers accueille une trentaine d'étudiant-es et universitaires de Bruxelles, Cluj-Napoca, Dresde, Ljubljana et Warwick pour un séminaire de travail intensif (plein temps).

Ce séminaire de formation-recherche est consacré à l'éducation dans les territoires prioritaires des métropoles européennes, suivant des problématiques d'ordre géographique, pédagogique, politique, sociologique et visuel.

Concrètement, au cours de ce séminaire, les participant-es seront répartis en six groupes plurinationaux de quatre étudiant-es.

Chaque groupe aura pour tâche de concevoir et mettre en œuvre une enquête photographique au sujet d'un lieu d'éducation donné, en partenariat avec les acteurs concernés, suivant une problématique spécifique.

Chacun de ces groupes sera encadré par des universitaires référents ainsi que par des photographes professionnels.

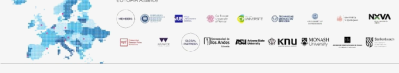
L'emploi du temps alternera des moments d'enquête sur site avec des temps de travail, en petits groupes ou plénière, à l'Université (site de Gennevilliers de CY).

À quoi la participation engage-t-elle ?

Par définition, un « BIP (Blended intensiv program) » est une formation internationale hybride, associant rencontres en ligne et regroupement en présentiel.

En l'espèce, s'inscrire au programme engage à participer activement à trois rencontres en visio (les mardis 9 octobre, 12 novembre et 17 décembre 2024, à chaque fois de 16h30 à 18h30) ainsi qu'au séminaire résidentiel, à Gennevilliers, du lundi 18 novembre matin au vendredi 22 novembre midi.

La participation donne lieu à 3 ECTS.



Y a-t-il des frais d'inscription ?

Le programme est gratuit pour les étudiant-es de CY. Les déjeuners sont pris en charge. En revanche, les participant-es assument les coûts de transport vers Gennevilliers.

Comment concilier la participation avec votre formation en cours ?

En cas de sélection de votre candidature, celle-ci sera conditionnée à l'accord des responsables de votre formation pour que vous puissiez vous absenter, du 18 au 22 novembre, du cursus où vous êtes actuellement inscrit-e. L'équipe organisatrice du BIP contactera pour cela directement les responsables de votre formation.

Quel est le profil recherché ?

Il n'y a pas de condition de niveau universitaire : vous pouvez être inscrit-e en première année de licence aussi bien qu'en doctorat.

En revanche, nous avons besoin que vous manifestiez, outre votre motivation :

- 1) la capacité de travailler en anglais, au sein d'un groupe international d'étudiant-es (c'est l'aisance orale qui importe ici le plus) ;
- 2) en tant qu'unique étudiant-e francophone du petit groupe auquel vous appartenez, la capacité à endosser avec énergie et efficacité un rôle de « go-between » entre votre groupe et les acteurs locaux (enseignants, parents, jeunes, etc.), de votre terrain d'enquête photographique.

Comment candidater ?

Il suffit d'adresser, d'ici au mardi 1^{er} octobre, 20h, une lettre de motivation et un CV à l'adresse suivante : philippe.bongrand@cyu.fr.

Les réponses seront communiquées avant le 5 octobre.

Comment en savoir plus ?

Nous proposons une réunion d'information en visio pour présenter ce projet et répondre à vos questions le vendredi 27 septembre, de 18h à 19h.


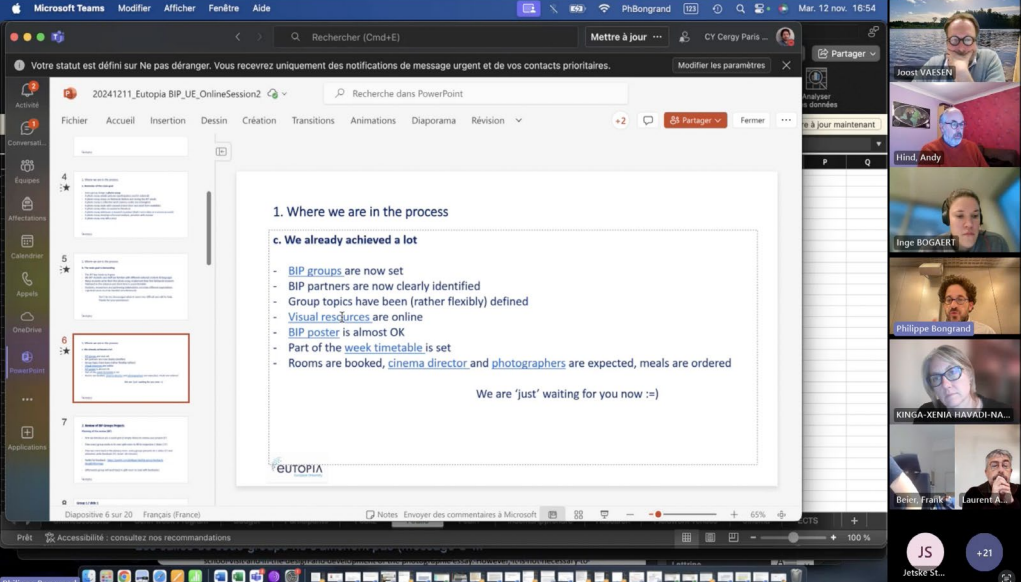
Vous pouvez y participer en cliquant sur le lien suivant : <https://cyu-fr.zoom.us/j/9758279144?pwd=K14zsREBNinn97YunzkUvDMTPRdp.1>

Il n'y aura pas de replay.

Assister à cette réunion n'est pas une condition de candidature.

Vous pouvez aussi adresser vos questions à philippe.bongrand@cyu.fr.

Merci pour votre attention et n'hésitez pas à en parler autour de vous !

The screenshot shows a Microsoft Teams meeting in progress. The main window displays a PowerPoint slide with the following content:

1. Where we are in the process

c. We already achieved a lot

- BIP groups are now set
- BIP partners are now clearly identified
- Group topics have been (rather flexibly) defined
- Visual resources are online
- BIP poster is almost OK
- Part of the week timetable is set
- Rooms are booked, cinema director and photographers are expected, meals are ordered

We are 'just' waiting for you now :=)

The meeting interface includes a sidebar with participant thumbnails (Joost VAESIN, Hind, Andy, Inge BOGAERT, Philippe Bongrand, KINGA-XINIA HAVADI-NA, Boris Frank, Laurent...), a search bar, and a bottom taskbar with various application icons.

During the second online comprehensive meeting, on November 12, students were allocated to work groups whose mission was to design field research aiming to write a photographic essay about urban education in Gennevilliers. In the meantime, the partnership initially envisaged with the middle school had not come to fruition: in the end, each group would work with a specific Gennevillian partner, on a theme which would be co-defined by the student researchers, the academic mentors and the partner. Other uncertainties led to some rapid changes but in the end, prior to the in-person meeting, the BIP ended with dividing 24 students into 6 working groups with the following features:

1. Each group of four students was paired with a local partner from Gennevilliers who worked in education. This partner was not only the site and the object of the study: they negotiated the focus of the photographic essay. This helped to build contacts with families, students, and educators and facilitated the fieldwork.
2. Academic staff members were allocated to each group to assist with designing topics and research methods. They fostered the academic relevance of every group project. This guidance was provided with the intention that

the research undertaken could be pursued by academics beyond the short timeframe of the BIP¹².

3. Each group included at least one local French-speaking student to facilitate interactions with local partners, overcome language barriers and support enculturation during the week. This is why there were 6 students from CY while other universities sent 3 to 5 students.

Some working groups held online meetings to elaborate their field strategy and research pitch. Every group had its own digital tools (a dedicated Teams channel, WhatsApp group, etc.) to facilitate meetings, shared files or chat. All groups shared the final goal of designing their respective photographic essays.

Camille Nivollet, the professional photographer who supervised the collaboration with the Hors Format collective, shared online resources to equip and stimulate the visual work of all the participants. She commented on each of the six projects under development, sharing publications by photographers that could fuel the groups' creativity.

Fieldwork Phase
(18-22 November 2024)

The week residential seminar in Gennevilliers alternated between four main series of activities: lectures common to all participants,

Le premier rassemblement en ligne a eu lieu le 8 octobre. L'accueil des étudiant-es y a été suivi d'une introduction au concept d'*urban education*, puis d'un exposé de diverses problématiques déclinant ce qui devait alors constituer le thème commun aux enquêtes empiriques: les déplacements des élèves entre leur domicile et leur établissement scolaire. À cette époque, il était en effet envisagé pour l'ensemble des groupes du BIP de concourir à une recherche collective unique sur ce thème, en partenariat avec un collège de Gennevilliers. À la suite de cette rencontre synchrone, des publications académiques relatives à ce thème des déplacements école-domicile ont été communiquées pour lecture avant la rencontre suivante.

Lors du deuxième rassemblement en ligne, le 12 novembre, les participant-es ont été réparti-es en six groupes dont chacun avait pour mission d'élaborer un essai photographique abordant l'*urban education*. Entre-temps, le partenariat initialement envisagé avec le collège n'avait pas abouti: chaque groupe travaillerait finalement avec un partenaire gennevillois spécifique, sur un thème à co-définir par les étudiant-es-chercheur-es, les universitaires et le partenaire ainsi associés. D'autres changements rapides sont intervenus, mais la structuration en groupes et les missions de chacun se sont progressivement stabilisées avec les caractéristiques suivantes:

1. Comptant systématiquement quatre étudiant-es, chaque groupe devait définir les termes de son partenariat avec un acteur de l'éducation à Gennevilliers. Cet acteur ne devait pas être un simple terrain ou objet d'enquête, ni seulement aider à faciliter l'accès à des élèves, à des familles ou à des professionnel-les. Dans une logique collaborative plus ambitieuse, ce partenaire devait être invité à co-construire, avec le groupe, l'objet central et les modalités concrètes d'enquête de l'essai photographique.
2. Deux à trois universitaires étaient affecté-es à chacun de groupes, afin d'y promouvoir l'adoption de problématiques et de méthodes de production de données pertinentes du

	Monday 18.11	Tuesday 19.11	Wednesday 20.11	Thursday 21.11	Friday 22.11
Before	Time slot 8.15-9.00 Welcome coffee Location @CY-Gennevilliers B023	8.15-9.00 Welcome coffee @CY-Gennevilliers B023	8.15-9.00 Welcome coffee @CY-Gennevilliers B023	8.15-9.00 Welcome coffee @CY-Gennevilliers B023	8.15-9.00 Welcome coffee @CY-Gennevilliers, amphithéâtre corridor
AM, part 1	Time slot 9.00-10.15 Ice-breaking & team building Location @CY-Gennevilliers B018 Speaker BIP Staff Content Week goals and planning reminder : attendees presentations	9.00-10.30 Group working session #1 (University or Fieldwork) Partner places or @CY Gennevilliers : B018, B022, B023 Mentors + 3 photographers (Camille Nivollet, Leo Keler, Juliette Pavy) Group work	9.00-10.30 Group working session #4 (University or Fieldwork) Partner places or @CY Gennevilliers : B018, B022, B023 Mentors (photographers available via Teams channel)	9.00-10.30 Students-group working session (University or Fieldwork) #6 Partner places or @CY Gennevilliers: B018, B022, B023 Mentors + 2 photographers (Camille Nivollet, Leo Keler) Group work	9.00-10.45 Symposium Urban Education in Europe #1 @CY Gennevilliers : amphithéâtre Staff, students
AM, part 2	Time slot 10.30 - 12.15 Addressing a photographic essay Location @CY-Gennevilliers B018 Speaker 2 photographers (Leo Keler, Juliette Pavy) Content Technical and artistic advice for planning photographic fieldwork. Designing one's pitch	10.45 - 12.15 Group working session #2 (University or Fieldwork) Partner places or @CY Gennevilliers : B018, B022, B023 Mentors + 3 photographers (Camille Nivollet, Leo Keler, Juliette Pavy) Group work	0.45 - 12.15 Group working session #5 (University or Fieldwork) Partner places or @CY Gennevilliers : B018, B022, B023 Mentors (photographers available through Teams)	0.45 - 12.15 Students-group working session #7 Partner places or @CY Gennevilliers : B018, B022, B023 Mentors + 2 photographers (Camille Nivollet, Leo Keler) Group work	11.00-12.30 Symposium Urban Education in Europe #2 @CY-Gennevilliers, amphithéâtre Students, Gennevilliers partners
Lunch	Lunch arrangement 12.30-13.30 Buffet (Ensis Gourmand delivery) Location @CY-Gennevilliers : B023	12.30-14.00 Buffet (Ensis Gourmand delivery) @CY-Gennevilliers : B023	12.30-13.45 Restaurant (5 minutes walk from the Univ.) @Campaine	12.30-14.00 Buffet (Ensis Gourmand delivery) @CY-Gennevilliers : B023	12.30-14.00 Closing lunch - Buffet (Ensis Gourmand delivery) @CY-Gennevilliers : B018
PM, part 3	Time slot 13.30-14.30 BIP staff closed meeting (students can meet without tutors) Location @CY-Gennevilliers : B023 Speaker 13.30-14.30 Slot available for accommodation check-in Alternative: group meet (students/tutors) and update respective week planning Location @CY-Gennevilliers : B023 Content 16.30 Groups 2, 3, 4 may visit H. Wallon B school	14.00-17.00 Group working session #3 (University or Fieldwork) @CY Gennevilliers : B018 Mentors + 3 photographers (Camille Nivollet, Leo Keler, Juliette Pavy)	14.00-16.00 Lecture & Workshop inclusion @CY-Gennevilliers : B018 Peter Hick "Inclusive Learning and Equity in Urban Education: Untangling the Cultural Construction of Difference" Girma Berhanu: "Trust, social capital and relational pedagogy: advancing inclusive and sustainable learning environments for pupils with special educational needs"	14.00-17.45 Students-group working session #8 Partnering education places OR @CY Gennevilliers : B018, B022, none Mentors + 2 photographers (Camille Nivollet, Leo Keler) Group work	Free Choice and Return
PM, part 4	Time slot 17.00-17.40 City walk in Gennevilliers? Location Those who are at the university can reach the cinema together				
Evening	Time slot 17.45-20.30 Cinema - Screening of Elementary, a documentary movie by Claire Simon Location Jean Vigo Theater / Please arrive by 17.45 Staff brief intro (17.50) to the audience (BIP+ Teacher educators+externals). Public conversation with C. Simon (19.45-20.30) Speaker Group 6 may investigate Réseau étudiant (19-22)	Free	Free	Free	
Evening	Arrangement 20.30 Restaurant (couscous) Location Restaurant Le Grandel, close to the cinema Claire Simon takes part to the dinner *Please let us know if you're not attending*	Free	20.00 Typical Bistrot in Paris Le Bougainville	Free	
		Green slots : @CY Gennevilliers Blue: slots available for in situ fieldwork Orange: other locations			
		Blue sessions are small-group working sessions (other colours = plenary). Every group design its own timetable (depending on respective fieldpartners availability) for the #8 slots : as they alternate working group at the university (including interacting with photographers) and fieldwork (exploration, focus groups, workshops, photo elicitation, interview, mosaic method, etc.			
		LOCATIONS	Website	Address	Telephone
		University	https://geni.fr/	ZAC des Barbanniers, Av. Marcel Paul, 92230 Gen	+33 01 41 21 74 00
		Ciné&Restaur	https://cinema.jeanvigo.com/	1 Rue Pierre et Marie Curie, 92230 Gennevilliers	01 40 85 48 87
		Restaurant	https://www.restaurant-le-grandel.com/	1 rue Félicie, Gennevilliers, France	01 47 90 12 79
		Restaurant	https://www.hotel-campaine.com/	1 avenue Marcel Paul, 92230 Gennevilliers France	03 1 47 34 31 31
		Le Bougainville	https://leboouvilliers.com/	5 rue de la Banque - 75002 PARIS	01 42 60 05 19

point de vue de l'état des publications académiques. Il était clairement envisagé et annoncé que les recherches engagées pourraient être poursuivies par les universitaires au-delà de la temporalité courte du BIP¹².

3. Chacun des six groupes comportait un-e étudiant-e français-e, dont le rôle spécifique consistait à faciliter les échanges avec le partenaire local, à aider à surmonter les barrières linguistiques et à personnaliser l'accueil des étudiant-es étranger-es pendant la semaine à Gennevilliers. C'est pourquoi six étudiant-s ont été recruté-es à CY, tandis que les autres universités n'en ont adressé que trois à cinq.

Durant cette période, les six groupes de travail ont progressé de manière autonome et spécifique. Certains ont tenu des séances de *brainstorming* en ligne pour définir les problématique et stratégie d'enquête de leur recherche. D'autres ont collaboré *via* leur canal spécifique sur la plate-forme en ligne ou en se dotant d'un groupe de discussion par téléphone. Tous travaillaient avec le même horizon de concevoir un essai photographique.

Camille Nivollet, la photographe professionnelle qui a supervisé la coopération avec le collectif Hors Format, a élaboré des ressources pour outiller et stimuler le travail visuel de l'ensemble des participant-es. Elle a commenté chacun des six projets en cours d'élaboration, en communiquant en particulier des publications de photographes susceptibles de nourrir la créativité des groupes.

18-22 novembre 2024

Enquêtes de terrain à Gennevilliers

La semaine de formation en présentiel à Gennevilliers a été structurée autour de quatre principales formes d'activité : des conférences pour l'ensemble des participant-es, des créneaux horaires permettant à chaque groupe de travail de se rendre sur son terrain d'enquête pour y co-produire des données, d'autres créneaux horaires au cours desquels chaque groupe pouvait se réunir à l'université afin d'analyser ses données et rédiger son essai photographique et, aussi, des moments plus informels (repas, visites, séance de cinéma...).

La semaine a démarré le lundi matin par des « brise-glace » pour généraliser et renforcer l'interconnaissance déjà amorcée en ligne lors des semaines précédentes. Ensuite, tous les participant-es ont assisté au cours donné par les deux photographes Léo Keler et Juliette Pavy, expliquant comment construire un récit photographique.

Le lundi après-midi, les trois groupes de travail conduisant leur recherche avec des classes de l'école élémentaire Henri-Wallon B se sont rendus sur place pour rencontrer les élèves et les enseignantes. Les trois autres groupes l'ont fait plus tard, adaptant leur emploi du temps hebdomadaire aux disponibilités de leur partenaire respectif.

En fin de journée, les participant-es au BIP ont assisté à la projection du documentaire *Apprendre*, exemple remarquable d'approche visuelle non déficitariste de *l'urban education*. Présente, la réalisatrice Claire Simon a répondu aux questions puis participé au repas commun — un couscous dans un restaurant du Village, un quartier de Gennevilliers. Organisée à l'initiative du BIP, cette projection en avant-première, avec sous-titrage en anglais, était gratuitement accessible au public. Issue d'un partenariat inédit entre CY Cergy Paris Université et le cinéma municipal de Gennevilliers, elle a illustré le souhait d'ancrer l'université dans son territoire et d'y soutenir l'action éducative.

Les mardi et mercredi, les groupes pouvaient librement organiser leur emploi du temps de manière à être sur leur terrain pour produire des données ou bien, à proximité directe, à être à l'université pour progresser dans l'analyse des données et la rédaction de

slots allowing working groups to go out and investigate in their respective fields, slots allowing groups to stay at the university to analyze their data and write up their results, more informal moments (meals, visits, a documentary screening at the municipal theater).

The week started on Monday morning with ice-breakers designed to broaden and strengthen the network of contacts already established online in previous weeks. Then all groups attended a lecture by two professional photographers, Léo Keler and Juliette Pavy, who explained how to develop a narrative with photography.

Three groups partnering with the Henri-Wallon School B met with teachers and pupils straightaway on Monday afternoon. Others adapted to the agenda of the specific partner they researched with.

In the late afternoon on Monday, all BIP participants attended a screening of the documentary *Elementary*, a remarkable example of a non-deficit visual approach to urban education. The director Claire Simon was on hand to discuss the movie and to share a meal at a local restaurant in the “Village” neighbourhood of Gennevilliers afterwards. Organised at the initiative of the BIP, this preview screening, with English subtitles, was open to the public free of charge. This event, which was the result of a unique partnership between CY Cergy Paris Université and the Gennevilliers municipal cinema, illustrated a desire to anchor the university in its local area and to support neighbourhood urban education.

On Tuesday and Thursday, groups could autonomously divide their time between data gathering on the field and data processing at the university. When students worked at the university to design their field strategy, to process their data and/or to build their results, professional photographers from the Hors Format collective advised each group with planning, taking, and editing photos.

On Wednesday afternoon, Girma Berhanu and Peter Hick held a lecture about inclusion, inviting students to reflect on how their photographic essays address these issues. The integration of several shared social events and generous buffets during the week were an important contributor to group dynamics, building working relationships and establishing a sense of shared perspectives. These spaces also proved valuable as places to explore international perspectives on urban education through the shared experiences of participants, both students and staff.

On Friday morning, the week ended in the Gennevilliers lecture hall with an oral presentation by each of the working groups in turn, of their photographic essays. Local partners (including around fifty 5th graders) and other university colleagues attended the presentation and took part in the discussions.

Follow-up stage - online meeting (December 2024)

Following the week in Gennevilliers, students and academic staff were invited to finalise their photographic essays and send it by December 10. This tight deadline was met by all of the groups. Then they participated in a reflective plenary session, on December 17, when all participants shared feedback about photographic essays and more broadly about the BIP.

Students were all awarded a certificate for having actively attended a training that was worth 3 ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*). Depending on the recognition of this training by the domestic degree students had been following in 2024-2025, these 3 ECTS could get the status of a micro-credential and therefore contribute to the completion of their home programme of study.

In order to evaluate the programme and identify room for improvement for the third edition of the BIP, students were invited to complete an online questionnaire. Another survey was also taken among pupils from three classes at Henri-Wallon B school, who were asked what they had understood and retained from this unprecedented collaboration with local and foreign universities. This feedback is reported in chapters III.1 and III.2 further.

While the programme came to an end for the students, the BIP researchers continued in 2025 to collect and analyse data on some of the Gennevilliers fields¹³. They worked with the Henri-Wallon B school to draw up a three-year research proposal which, selected in May 2025 by the French Institute of Education (IFÉ- Institut français de l'Éducation) as an associated place of education (LéA-Lieu d'éducation associé¹⁴), transformed the one-off collaboration during the BIP into a long-term cooperation. ■ *Andy Hind*





résultats. Lorsqu'ils travaillaient à leurs enquêtes et analyses dans les locaux du site de Gennevilliers de CY Cergy Paris Université, les groupes pouvaient compter sur l'accompagnement des photographes professionnel·les du collectif Hors Format, présent·es pour guider la préparation, la mise en œuvre et l'exploitation de leur projet visuel sous forme d'essai photographique.

Le mercredi après-midi, les professeurs Girma Berhanu et Peter Hick ont donné des cours sur la notion d'inclusion. Ils ont invité les groupes de travail à analyser les manières dont leur terrain d'enquête et leur essai photographique en cours d'élaboration se situaient relativement à cette notion.

Les activités communes au cours de la semaine—et notamment les rencontres autour des généreux buffets servis sur le site pour chacun des déjeuners—ont contribué à entretenir les dynamiques collectives, à faciliter la communication et à faire émerger des positionnements communs. Ces espaces et moments ont également donné l'occasion d'échanger, entre étudiant·es et universitaires de nationalités différentes, des expériences et opinions très diverses de l'*urban education*.

Le vendredi matin, la semaine s'est close dans l'amphithéâtre du site de Gennevilliers par une séance de présentation orale, par chacun des groupes de travail successivement, des essais photographiques. Les partenaires locaux (parmi lesquels une cinquantaine d'élèves de CM2) et d'autres collègues universitaires ont assisté à cette restitution et participé aux discussions.

Décembre 2024

Dernière rencontre synchrone en ligne et bilan

À l'issue de la semaine à Gennevilliers, chacun des six groupes de travail—étudiant·es et mentors inclus·es—a été invité à reprendre et achever son essai photographique, dont la remise était attendue avant le 10 décembre. Cette échéance a été tenue par chacun des groupes. Le 17 décembre, une rencontre en ligne a permis de partager des commentaires sur chacun des essais et, plus généralement, sur l'ensemble du BIP.

Les étudiant·es ont obtenu une attestation de participation à la formation dont la valeur a été évaluée à 3 crédits ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*). Chaque étudiant·e était engagé·e en 2024-2025, dans son université respective, dans un cursus: sous réserve de reconnaissance par les responsables pédagogiques, les 3 ECTS sont entrés en compte dans la validation de ce diplôme, prenant alors le statut de *micro-credential*.

Pour évaluer le BIP et identifier les améliorations possibles pour une future troisième édition, les étudiant·es ont été invité·es à remplir un questionnaire en ligne. Les élèves des trois classes de l'école Henri-Wallon B ont également été interrogé·es sur ce qu'elles et ils avaient compris et retenu de cette collaboration inédite avec des universités locales et étrangères. Ces impressions sont relatées dans les chapitres III.1 et III.2 plus loin.

Si le programme s'est arrêté ici pour les étudiant·es, en revanche les chercheur·es du BIP ont pour leur part poursuivi en 2025 la collecte et l'analyse de données sur certains des terrains d'enquête¹³. Certain·es ont collaboré avec l'école Henri-Wallon B pour rédiger un projet de recherche triennal qui, sélectionné par l'Institut français de l'Éducation au titre de Lieu d'éducation associé (LÉA)¹⁴, a transformé la collaboration ponctuelle BIP en coopération pérenne. ■ Andy Hind

I.4

Anchoring the University in its Territory: the BIP as a Collaborative Research with Gennevilliers Urban Education Stakeholders

Among the ten cities where CY Cergy Paris University has its campuses, Gennevilliers offered a relevant location to host the second edition of the BIP Urban Education. This very densely populated city (4,370 inhabitants per km²) is still on a manageable scale (11.6 km²) and is predominantly working-class: 67% of families live in social housing, the poverty rate stands at 27%, and 14% of the working population is unemployed¹⁵. For most indicators, Gennevilliers is among the most socially “disadvantaged” cities in the Hauts-de-Seine département. It is also marked by France’s migratory history, particularly from the Maghreb: 30% of the 50,000 inhabitants are “immigrants”, in the sense of not having had French nationality from birth or not currently possessing it. Gennevilliers’ schools are thus familiar with the urban education issues outlined above (Chapter I.1). Many teaching and education professionals begin their careers here as novices, whereas the educational needs of young people would be better served by experienced professionals.

It is precisely on its Gennevilliers premises that CY Cergy Paris University has established its main educational research center: the ÉMA laboratory. Most of its members (38 permanent lecturer-researchers, 9 contract staff, 46 doctoral students) train for teaching and education professions (primary, middle, or high school teachers, education advisors, heads of social work establishments, education policy project managers, etc.). While the university’s recruitment is regional or even national, some students are originally from Gennevilliers, live there, do internships, and/or work there. Collaborative research has already been conducted by the ÉMA laboratory with schools in Gennevilliers and with the municipal administration. Anchoring the university within its local environment is a core value for CY Cergy Paris University, as it is for EUTOPIA. The BIP was designed accordingly.

During the summer of 2024, we contacted education professionals working in close proximity to our university buildings

I.4

Ancrer l’université dans son territoire: le BIP comme recherche collaborative avec des acteurs gennevillois de l’éducation

Parmi la dizaine de villes où l’université CY Cergy Paris est implantée, Gennevilliers offrait un terrain propice à l’accueil de la deuxième édition du BIP *Urban Education*. Cette commune francilienne très dense (4 370 habitants par km²) et à taille humaine (11,6 km²) est en effet majoritairement populaire: 67% des ménages résident en logement social, le taux de pauvreté s’élève à 27%, et 14% de la population active est au chômage¹⁵. Pour la plupart des indicateurs, Gennevilliers figure parmi les villes les plus socialement «défavorisées» du département des Hauts-de-Seine. Elle est par ailleurs marquée par l’histoire migratoire, notamment maghrébine, de la France: 30% des 50 000 habitant-es sont «immigré-es»—au sens de ne pas avoir eu la nationalité française dès la naissance ou de ne pas l’avoir actuellement. Les établissements scolaires gennevillois connaissent les problématiques de l’*urban education* exposées plus haut (chapitre I.1): bon nombre d’actrices et d’acteurs de l’enseignement ou de l’éducation y débutent leur carrière, alors que les besoins éducatifs des jeunes appellent des professionnalités confirmées.

C’est justement à Gennevilliers que CY Cergy Paris Université a installé son principal centre de recherche en éducation: le laboratoire ÉMA. La plupart de ses membres (38 enseignant-es-chercheur-es permanent-es, 9 contractuel-les, 46 doctorant-es) y enseignent dans des cursus formant aux professions de l’enseignement et de l’éducation (professeur-es des écoles, collèges ou lycées, conseiller-es principaux d’éducation, responsables d’établissement de travail social, chargé-es de mission dans le secteur des politiques éducatives locales, etc.). Si le recrutement des publics de l’université est régional voire national, certains étudiant-es sont originaires de Gennevilliers, y vivent, y font des stages et/ou y travaillent. Des recherches collaboratives ont déjà été conduites par le laboratoire ÉMA avec des établissements scolaires gennevillois ou avec la mairie. Cet enracinement de l’université dans son territoire est une valeur rectrice pour CY Cergy Paris Université tout comme pour EUTOPIA. Le BIP a été conçu dans cette perspective.

Au cours de l’été 2024, nous avons contacté des professionnel-les de l’éducation travaillant à proximité directe de nos bâtiments universitaires de Gennevilliers. À divers professeur-es, chef-es d’établissement, membres de l’inspection de l’Éducation nationale ou agent-es de la municipalité, nous avons présenté les objectifs de notre *Connected Community* «Urban Education» et de notre BIP, puis nous avons demandé à ces personnes si elles trouveraient intérêt et disponibilité



in Gennevilliers. We presented the objectives of our Urban Education Connected Community and of our BIP project to various professors, school leaders, state supervisors and municipal officials. We then asked them if they would be interested and available to host a group of students on their premises at various times during the week of November 18-22, 2024, to conduct a field study. While establishing contact, we systematically invited the professionals to co-define the themes, issues, and specific methods of each survey with the student group and their supervisors. This meant inviting our Gennevilliers hosts to become true partners. Given the tight deadlines, some planned collaborations fell through, but others quickly proved enthusiastic and fruitful.

During the first four days of the in-person week, each group conducted research with young people and/or professionals, conducting observations or interviews, organising workshops, or taking photographs. On the fifth and final day, Friday morning,

each group presented the progress of their work in the university lecture hall, in the presence of all the partners (including pupils and a few parents) who were able to accept the invitation to attend. The results of these surveys constitute the second part of this book, each chapter of which presents the work of one of the six groups. It was not certain that these partners would respond positively to our proposal. The BIP, the result of a groundwork-building approach, was far from a “turnkey” programme. The working arrangements and anticipated results were initially undetermined, so hosting a group represented a challenge for each institution. Accepting this challenge was a demonstration of our partners’ commitment to their city, to higher education and research, to educational issues, and to the success of young people growing up in working-class neighbourhoods. These core values, shared with colleagues from EUTOPIA’s Urban Education Center, helped build the trust necessary to implement a demanding programme. ■ *Philippe Bongrand*





pour accueillir dans leurs locaux, à différents moments de la semaine du 18-22 novembre 2024, un groupe d'étudiant-es autorisé à y conduire une enquête de terrain. En prenant ainsi contact, nous avons systématiquement proposé aux professionnel-les de co-définir, avec le groupe d'étudiant-es et d'encadrant-es, les thématiques, problématiques et méthodes plus précises de chaque enquête. Il s'agissait ainsi d'inviter nos hôtes gennevillois à devenir de véritables partenaires. Compte tenu des délais serrés, certaines collaborations envisagées n'ont pu aboutir, mais d'autres se sont rapidement montrées enthousiastes et fructueuses.

Au cours des quatre premiers jours de la semaine en présentiel, chaque groupe a enquêté avec des jeunes et/ou des professionnel-les, en conduisant des observations ou des entretiens, en organisant des ateliers ou en prenant des photographies. Lors du cinquième et dernier jour, le vendredi matin, chaque groupe a présenté l'état de son travail dans l'amphithéâtre de l'université, en présence des partenaires (dont des élèves et leurs parents) ayant pu accepter l'invitation à y assister. Les résultats de ces enquêtes constituent la deuxième partie de ce livre, dont chaque chapitre expose le travail de l'un des six groupes.

Pour ces partenaires, répondre positivement à notre proposition n'allait pas de soi. Le BIP, fruit d'une démarche posant les rails en avançant, était loin d'être un programme « clés en main ». Les modalités de travail et les résultats anticipables étaient initialement indéterminés, si bien qu'accueillir un groupe représentait un pari pour chaque institution. Son acceptation démontre l'attachement de nos interlocuteurs à leur ville, à l'enseignement supérieur et à la recherche, aux questions d'éducation, et à la réussite des jeunes grandissant dans des quartiers populaires. Ce socle de valeurs, partagé avec les collègues de la *Connected Community* « Urban Education » d'EUTOPIA, a permis de fonder la confiance nécessaire à la mise en place d'un programme exigeant. ■ Philippe Bongrand

I.5 Fostering Inclusion With and Beyond Multilingualism: Photography as Shared Language

An international programme such as the BIP relies on the cooperation of students and academics whose linguistic practices are very diverse. The inside cover of this book illustrates this: considering the official languages of each of the universities involved alone – and therefore not including the native languages of the individuals – at least ten languages are represented in the “Urban Education” Connected Community.

In this multilingual international context, English offers a *de facto* valuable resource. During the BIP, it was mainly this language that enabled students and academics to work together. But to limit the impact of linguistic inequalities and the scope of the use of English, we wanted to promote other modes of reflection and communication. Our community is committed, more generally, to valuing linguistic diversity. With this in mind, participants completed a language proficiency self-test, which made it possible to identify individuals likely to act as “language whisperers”, that is, translators for those needing support during the English-language learning activities. In this way, we aimed to operationalise our principled position in favor of linguistic diversity, showing that operational working arrangements can support it – following a stance that students could adopt in future professional environments.

These concerns for inclusion also led us to give a central role to visual language. From the first online meeting in October 2024, BIP participants were guided toward the ultimate goal of reporting on their investigation in the form of a photographic essay. Over the following weeks, to prepare for the fieldwork in Gennevilliers, each working group defined what visual data to produce in order to embody, problematise, and illuminate the specific issue of their research on urban education. This preparation addressed the image copyrights of institutions and individuals, prompting the drafting and signing of forms to clarify and record the consent of the respondents. During the week of November 18-22, in Gennevilliers, the working groups organised on-site graphic or photographic production workshops. With the cooperation of the interviewees, they took photos of students, parents, professionals, places, or practices. Photos were projected during the survey presentation on Friday, November 22, in the university amphitheater. In the photographic essay that each group had to submit in mid-December, the discussion was organised by and around the presentation of three to fifteen photographs, according to the initial instructions. A large number of these photos appear in Part II of this book. The BIP therefore looked to photography as a useful medium for interactions between investigators and respondents, for the construction of research

I.5 Promouvoir l’inclusion en contexte plurilingue: la photographie comme langage commun

Un programme international tel que le BIP repose sur la coopération d’étudiant-es et d’universitaires dont les pratiques linguistiques sont très diverses. La couverture interne de ce livre l’illustre: rien qu’avec les langues officielles de chacune des universités concernées—donc sans prendre en compte les langues maternelles des individus qui s’y mobilisent—, au moins dix langues sont représentées dans la *Connected Community* « Urban Education ».

Dans ce contexte international plurilingue, l’anglais offre *de facto* une ressource précieuse. Lors du BIP, c’est principalement cette langue qui a permis aux étudiant-es, formatrices et formateurs de travailler ensemble. Mais pour limiter l’effet des inégalités linguistiques ainsi que la portée du recours à l’anglais, nous souhaitons promouvoir d’autres modalités de réflexion et de communication. Notre communauté tient en effet à valoriser la diversité linguistique. Dans cette perspective, les participant-es ont rempli un test de positionnement relativement à leurs pratiques linguistiques, ce qui a permis d’identifier les personnes susceptibles de jouer le rôle de « souffleur », c’est-à-dire de traductrice ou traducteur pour des personnes moins à l’aise lors des activités en anglais. Par là, nous voulions opérationnaliser notre position de principe en faveur du plurilinguisme et montrer que des modalités de travail opérationnelles peuvent le soutenir—suivant une posture que les étudiant-es pourront adopter dans de futurs environnements professionnels.

Ces préoccupations d’inclusion nous ont également conduit-es à donner un rôle central au langage visuel. Dès la première rencontre en ligne, en octobre 2024, les participant-es au BIP ont été guidé-es vers l’objectif final de rendre compte de leur enquête sous la forme d’un essai photographique. Au cours des semaines suivantes, pour préparer le travail de terrain à Gennevilliers, chaque groupe de travail a défini les données visuelles à produire pour incarner, problématiser et éclairer l’enjeu précis de sa recherche sur l’*urban education*. Cette préparation a abordé le droit à l’image des institutions et des personnes, suscitant la rédaction et la signature de formulaires pour éclairer et enregistrer le consentement des enquêté-es. Pendant la semaine du 18 au 22 novembre, à Gennevilliers, les groupes de travail ont organisé *in situ* des ateliers de production graphique ou photographique. En coopération avec les actrices et acteurs des terrains concernés, ils ont pris des photos d’élèves, de parents, de professionnel-les, de lieux ou de pratiques. Des images ont été projetées lors de la restitution des enquêtes, le vendredi 22 novembre, dans l’amphithéâtre de l’univer-



questions and results, and for the expression and dissemination of findings. Inspired by work in visual sociology¹⁶ and teaching experiences in higher education¹⁷, we aimed to draw attention to nonverbal expression, thus freeing it from unequal language skills. Seen in this way, visual language is a vehicle for inclusion.

For its participants, the BIP therefore required not only that they be able to express themselves in English, produce and analyze survey data, and work in teams, but also have photographic skills. Given the central role of this visual language in the programme, the organising team enlisted the help of specialists: the professional photographers of the Hors Format collective. Founded in May 2020, this group brings together photographers¹⁸ whose visual work, both individual and collective, shares an interest in subjects rooted in local areas and prioritises the photographers' long-term commitment to the environments they document. These interests directly align with those of the academics who, during the BIP, deepened their collaboration with urban education partners in Gennevilliers. As the Hors Format collective also carries out audiovisual education activities, particularly in schools, it fully embraced the adventure of the BIP organised in Gennevilliers.

Under the direction of Camille Nivollet, four members of the Hors Format collective participated in the programme during both

online and in-person sessions. They trained BIP participants, providing them with lectures, workshops, personalised support for their visual project, and even set up a hotline. They offered technical instructions and advice (pitch design, shooting, color correction, editing, captioning, legal issues, etc.) and cultural references that could inspire all six groups in their photography projects.

To encourage the development of a photographic "eye", the BIP also invited its participants to attend a screening of a documentary on urban education. Though her documentary *Elementary* had not yet been released in theaters, director Claire Simon generously presented it in advance, with English subtitles, at the Gennevilliers municipal cinema. From the first evening of their presence in France, the BIP participants were able to familiarise themselves with the daily lives of elementary school pupils in a disadvantaged neighbourhood in the Parisian suburbs and then, after the screening, discuss Claire Simon's visual choices with her.

■ *Philippe Bongrand*





sité. Dans l'essai photographique à remettre par chaque groupe le 10 décembre, le propos était, suivant la consigne initiale, organisé par et autour de la présentation de trois à quinze photographies. Une bonne part de ces photos apparaissent dans la partie II de ce livre.

Le BIP a ainsi conçu la photographie comme *medium* utile tout à la fois aux interactions entre enquêteurs-trices et enquêté-es, à la construction des questions et des résultats de recherche, à l'expression et à la diffusion des résultats. Tout en étant inspiré-es par des travaux de sociologie visuelle¹⁶ et par des expériences de pédagogie universitaire¹⁷, nous souhaitons par là attirer l'attention sur l'expression non verbale, donc émancipée des inégales compétences linguistiques. Envisagé ainsi, le langage visuel s'apparente à un vecteur d'inclusion.

Pour ses participant-es, le BIP a par conséquent mis en jeu non seulement des compétences à s'exprimer en anglais, à produire et à analyser des données d'enquête, à travailler en équipe, mais également des compétences photographiques. Compte tenu de la place centrale de ce langage visuel dans le programme, l'équipe universitaire organisatrice s'est adjoint le concours de spécialistes: les membres du collectif Hors Format. Créé en mai 2020, Hors Format réunit des photographes¹⁸ dont les travaux, individuels comme collectifs, partagent un intérêt pour des sujets ancrés dans les territoires (français ou étrangers) et privilégient l'immersion personnelle de longue durée dans les milieux qu'ils documentent. Ces partis pris rencontrent directement ceux des universitaires qui, à l'occasion du BIP, ont approfondi la coopération avec des acteurs de l'*urban education* à Gennevilliers. Hors Format déployant par ailleurs une activité d'éducation à l'image, notamment en milieux scolaires, le collectif a plongé sans réserve dans l'aventure du BIP organisé à Gennevilliers.

Sous la direction de Camille Nivollet, quatre de ses membres sont intervenu-es dans le programme. Tant lors des périodes de travail en ligne que pendant la semaine en présentiel, ces photographes ont accompagné les participant-es au BIP sous forme de documents de travail, de conférences, d'ateliers, de discussions personnalisées de chaque projet ou même de mise à disposition d'une «*botline*». Le collectif a prodigué des instructions et conseils techniques (conception d'un «*pitch*», prise de vue, correction colorimétrique, sélection des images, légendage, droit à l'image, etc.) et des références culturelles susceptibles d'inspirer les groupes dans l'élaboration de leur projet photographique.

Pour encourager la formation de «l'œil», le BIP a également invité ses participant-es à assister à la projection d'un documentaire consacré à l'*urban education*. Alors que son documentaire *Apprendre* n'était pas encore sorti en salle, la réalisatrice Claire Simon a eu la générosité de venir le présenter en avant-première, avec sous-titrage en anglais, dans le cinéma municipal de Gennevilliers. Dès le premier soir de leur présence en France, les participant-es au BIP ont pu ainsi se familiariser avec le quotidien des élèves d'une école élémentaire de quartier prioritaire de banlieue parisienne puis, à l'issue de la projection, discuter avec Claire Simon de ses partis pris visuels.

■ Philippe Bongrand



ENG

Images of Urban Education

DUT

Urban Education in beeld

DEU

Bilder urbaner Bildung

SLV

Slike urbanega izobraževanja

RUM

Imagini ale educației în context urban

FRA

Images de l'éducation en territoire urbain prioritaire

SWE

Bilder av urban utbildning

ITA

Immagini della Pedagogia Urbana

SPA

Imágenes de la educación urbana

CAT

Imatges de l'educació urbana

The terms and objectives of the BIP – detailed in the previous section of this book – are organised around the creation of a photographic essay by each of the six working groups.

Between the first online meeting on October 8, 2024, and the deadline set two months later on December 10, 2024, participants were tasked with defining, implementing, and writing up a visual research project focusing on an urban education issue in Gennevilliers. The document to be submitted had to consist of a text in English (of any length) and photographs (three to fifteen) presenting an academically relevant issue backed by robust and ethical empirical research. For each group of four students, this task had to be carried out in cooperation with their two or three university mentors, their local educational partner, and the photographers from the Hors Format collective.

This exercise is inspired in particular by “*stages de terrain*” or “*field schools*”, which are short, intensive, *in situ* collective higher education methods for teaching social science research¹⁹. However, the difficulty is increased by placing a visual dimension at its core (which raises additional technical, theoretical, and ethical questions), by encouraging a collaborative approach (which can make relationships with partners more time-consuming), and by working with groups of students who are heterogeneous (in terms of nationality, language, disciplinary background, level of advancement in higher education, availability, and professional aspirations), sometimes without prior training in social science research and, for the most part, with little exposure to issues of education, issues of working-class neighbourhoods, and/or issues of French specificities.

Les modalités et les objectifs du BIP—détaillés dans la précédente partie de ce livre—sont organisés autour de l’élaboration, par chacun des six groupes de travail, d’un essai photographique.

Entre la première réunion en ligne, le 8 octobre 2024, et l’échéance fixée deux mois plus tard, le 10 décembre 2024, les participant·es ont eu pour mission de définir, mettre en œuvre et restituer par écrit une recherche visuelle portant, à Gennevilliers, sur un enjeu d’*urban education*. Le document à remettre devait se composer d’un texte en anglais (de longueur libre) et de photographies (trois à quinze) exposant une problématique académiquement pertinente et adossée à une enquête empirique robuste et éthique. Pour chacun des groupes de quatre étudiant·es, cette mission devait être conduite en coopération avec ses deux ou trois mentors universitaires, avec son partenaire éducatif local et avec les photographes du collectif Hors Format.

Cet exercice s’inspire notamment des «*stages de terrain*» ou «*field schools*», formes pédagogiques collectives courtes, intensives et *in situ* d’enseignement universitaire de l’enquête en sciences sociales¹⁹. Il en corse toutefois ici la difficulté en imposant en son centre une dimension visuelle (source de questionnements techniques, théoriques et éthiques supplémentaires), en incitant à adopter une approche collaborative (susceptible de rendre les relations avec les partenaires plus chronophages) et en travaillant avec des groupes d’étudiant·es tout à la fois hétérogènes (du point de vue de la nationalité, de la langue, du cursus disciplinaire, du degré d’avancement dans les études supérieures, de la disponibilité et des aspirations professionnelles), parfois sans formation préalable à la recherche en sciences sociales et, pour la plupart, peu acculturé·es aux questions d’éducation, aux problématiques des quartiers populaires et/ou aux spécificités françaises.

72

While completing the photography assignment was therefore a major accomplishment, the results were nonetheless obviously and inevitably imperfect, as is to be expected with novice students. Although positively assessed, the texts submitted could, for example, lack information, put forward questionable interpretations, or use ambiguous wording. We do not feel it is justified to publish the photographic essays as they were submitted, even with critical commentary, as the BIP does not claim to generate knowledge on its own in such a short time frame. Instead, we propose to extract and share what we consider to be their most original elements in terms of education and the most intellectually stimulating: images. These productions show how, by translating urban education concepts and issues into visual studies, students have taken ownership of the programme's objectives and methods.

To showcase the work submitted, each chapter of this second part of the book summarises the approach of one of the six groups and then reproduces their visual productions. These six works appear in chronological order according to the age of the people they focus on: first-grade students (II.1) and fifth-grade students (II.2 and II.3), middle school students (II.4), college students (II.5), and then students' mothers (II.6). A key success for the BIP students was identifying and exploring specific issues that were neither obvious nor easy to extract from the many issues visible in the fields concerned. The titles of the six chapters thus reflect the research agenda outlined throughout the programme: this agenda, neither exhaustive nor prescriptive, but only suggestive, appears to be one of its results.

73

Si mener l'essai photographique à terme a dès lors constitué un tour de force, le résultat n'en reste pas moins évidemment et inévitablement imparfait, comme il semble légitime avec des étudiant·es débutant·es. Les textes finaux, bien qu'évalués positivement, pouvaient par exemple manquer d'informations, avancer des interprétations discutables ou adopter des formulations ambiguës. C'est pourquoi la publication des essais photographiques tels qu'ils ont été remis, même munis d'un appareil critique, ne nous semble pas justifiée, le BIP ne prétendant pas engendrer des apports de connaissance à lui seul à si court terme. Nous proposons en revanche d'en extraire et d'en partager ce que nous jugeons plus original pédagogiquement et plus stimulant intellectuellement: des images. Ces productions montrent comment, en traduisant des concepts et problématiques d'*urban education* en enquêtes visuelles, les étudiant·es se sont approprié·es les objectifs et méthodes du programme.

Pour donner à voir les travaux remis, chaque chapitre de cette deuxième partie du livre résume la démarche de l'un des six groupes puis en restitue les productions visuelles. Ces six travaux apparaissent suivant l'ordre chronologique de l'âge des personnes qu'ils placent au centre de l'attention: des élèves de CP (II.1) et de CM2 (II.2 et II.3), des collégiens (II.4), des étudiant·es (II.5) puis des mères d'élèves (II.6). Une réussite centrale des étudiant·es a consisté à identifier puis à explorer des enjeux précis, qui n'étaient ni donnés d'avance ni aisés à extraire parmi les nombreuses problématiques sensibles sur les terrains concernés. Cet agenda de recherche, dont la lecture des titres des six chapitres peut donner un aperçu, ne s'est esquissé qu'au fil du programme: ni exhaustif, ni normatif, mais suggestif, cet agenda apparaît comme l'un des résultats du BIP.

Partie II

Structure



Access to resources



Community



Motivation



Safe Space



Informal Education



II.1 Learning How to Read and Write in the Multilingual City

In September 2024, Valérie Bézard, a primary school teacher in Gennevilliers, received an unusual message in her inbox: a teacher educator from CY Cergy Paris University, Laurent Alexandre, was sending out a “message in a bottle” trying to find schools willing to host European students for a week to conduct surveys on education. Valérie volunteered. Asked to specify the research topics that interested her and that fitted in with the work planned with her 1st graders (CP), she suggested teaching reading and writing.

Group 4²⁰ approached this from several complementary angles, while becoming familiar with the subject and trying to develop specific issues within it.

First, the group looked at the practices that the teacher put in place: practising letter writing, teaching grammar and comprehension, putting children in contact with books in the classroom library. All of these activities reveal the different components of learning to read and write²¹.

This learning process progressed at different paces for different children. The pupils, who were divided into small groups to listen to and read a picture book centred on an onomatopoeia, varied greatly in their ability to understand the alphabetical principle²². Yet all of them started writing.

The European students also observed that the children were learning French in an ordinary multilingual context, which is a major characteristic of “superdiversity” in an urban environment (cf. chapter I.1). To objectify the situation, the group organised a workshop in which each pupil coloured his or her “language passport”. This tool, developed and used by Flemish universities and government departments²³, involves children making an inventory of the languages they use. Here it showed that more than half of the pupils were living in a bilingual environment, usually combining French and Arabic.

Learning to read takes place not only in the classroom and at home, but also in the streets of the city. On their way to school, the children would come across signs, posters, road signs, etc. After photographing these words in the school’s immediate environment, the Group 4 students asked the pupils to react to the words they recognised in the printed photos.

Children’s literature plays an important role in learning to read. Teachers and public libraries promote it by creating and investing in places where children can make books their own. Workshops organised during the BIP along the lines of the “reading corner” worked on this with first-graders²⁴.

To visually explore and report on this diversity of methods, locations, and parties involved in teaching and learning reading and writing, the group drew inspiration from the work of Hicham Benohoud²⁵: they photographed a pupil, Maria, during several of these activities.

II.1 Apprendre à lire et à écrire dans l’environnement urbain plurilingue

En septembre 2024, Valérie Bézard, enseignante à Gennevilliers, trouve dans sa messagerie professionnelle un appel inhabituel: un formateur d’enseignant-es de l’Université CY Cergy Paris, Laurent Alexandre, « lance une bouteille à la mer » à la recherche d’établissements scolaires acceptant d’accueillir, pendant une semaine, des étudiant-es européen-nes venant conduire des enquêtes sur l’éducation. Valérie se porte volontaire. Invitée à préciser des thématiques de recherche qui l’intéressent et qui s’inscrivent dans le travail prévu avec les élèves de sa classe de CP, elle propose l’enseignement-apprentissage de la lecture et de l’écriture.

S’acculturant au sujet tout en essayant d’élaborer des problématiques plus précises, le groupe 4²⁰ l’envisage sous plusieurs angles complémentaires.

Il observe tout d’abord les pratiques que l’enseignante met en place: entraînement à l’écriture des lettres, enseignement de la grammaire, compréhension, fréquentation du livre dans la bibliothèque de la classe. Apparaissent ainsi les différentes composantes de l’apprentissage de la lecture²¹.

C’est suivant des rythmes différents selon les enfants que cet apprentissage progresse. Réparti-es en petits groupes pour écouter et lire un album centré sur une onomatopée, les élèves, dont les niveaux de compréhension du principe alphabétique sont différents²², s’engagent tou-tes dans des essais d’écriture.

Les étudiant-es européen-nes observent par ailleurs que les enfants font l’apprentissage du français dans un contexte ordinaire multilingue, retrouvant une caractéristique majeure de la « superdiversité » en milieu urbain prioritaire (cf. chapitre I.1). Pour objectiver la situation, le groupe organise un atelier où chaque élève colorie son « passeport linguistique ». Cet outil, élaboré et relayé par des universités et administrations flamandes²³, consiste pour un enfant à faire l’inventaire des langues qu’il fréquente. Son utilisation montre ici que plus de la moitié des élèves connaissent à domicile un environnement bilingue, associant le plus souvent le français et l’arabe.

L’apprentissage de la lecture s’accomplit non seulement en classe et en famille, mais aussi dans les rues de la ville. Sur le chemin de l’école, les enfants croisent des enseignes, des affiches, des panneaux de signalisation... Après avoir photographié ces mots dans l’environnement immédiat de l’école, les étudiant-es proposent aux élèves de CP de réagir à ceux qu’elles et ils reconnaissent sur les photos imprimées.

Dans l’apprentissage de la lecture, la littérature jeunesse occupe une place importante. Les enseignant-es et les bibliothèques publiques la promeuvent en aménageant et en investissant des lieux où l’enfant s’approprie des albums. Pendant le BIP, des ateliers organisés avec la classe de CP suivant l’inspiration du « coin lecture » y ont travaillé²⁴.

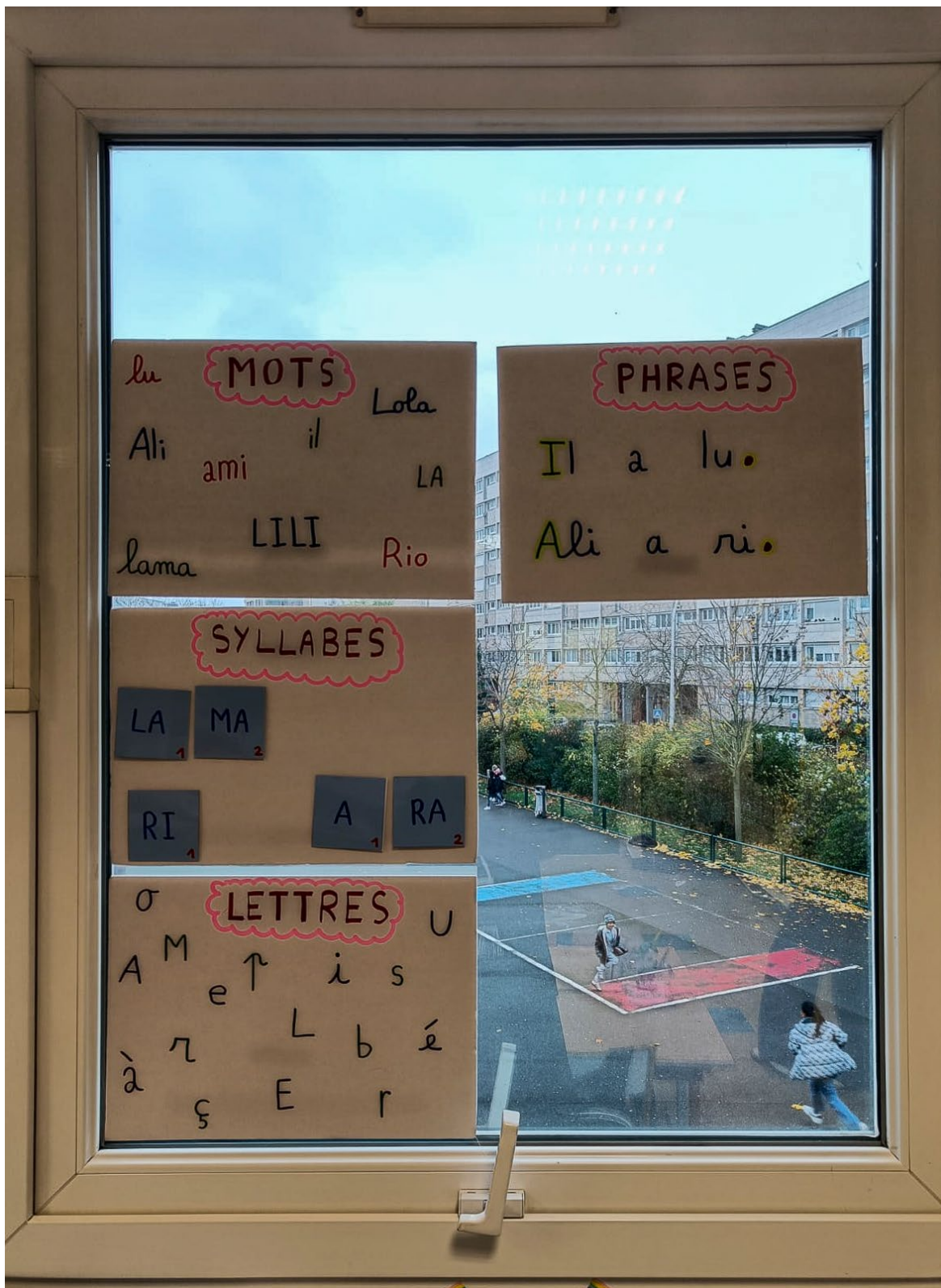
Pour explorer et restituer visuellement cette diversité des modalités, lieux et acteurs de l’enseignement-apprentissage de la lecture et de l’écriture, le groupe s’inspire du travail de Hicham Benohoud²⁵: il photographie une élève, Maria, au cours de plusieurs de ces activités.











II.2 Developing Awareness of a Surrounding Foreign Language: English

When she was invited to work with a group of European students, Hiba Belkhier, a fifth-grade teacher at Henri-Wallon B primary school in Gennevilliers, saw an opportunity to enrich the part of the curriculum that she tackles every morning with her 24 pupils: learning English.

Group 3²⁶ seized the opportunity and set about identifying when and how English appeared in the children's everyday environment. To this end, they distributed a questionnaire. They found that it was outside school that pupils most frequently encountered English, primarily in their media practices (in video games, for example) but also through the frequent translations that appear in Parisian public spaces (they knew the English announcements in the metro by heart). Some of the students also had the experience of practicing English with a family member.

Learning the language at school appeared to be no less important: when asked to draw what they associated intellectually and emotionally with English, most pupils chose to draw Big Ben, a reminder of a lesson that made a vivid impression on them.

Interviews with several pupils also highlighted the extent to which the use of English could be unconscious: English words are so abundant in everyday life that they are no longer always perceived²⁷.

The group's visual production, which supported the development as much as the communication of the results of the survey, embodied these different dimensions of learning English. During their training at the BIP, the photographers presented works combining portraits and handwritten texts or drawings, following the example of Jim Goldberg²⁸ and Ilaria Turba²⁹. Echoing these references, Group 3 chose to create montages combining the portraits of the six interviewed students with their respective drawings, each time in order to embody a dimension of learning English. Each montage respectively showed the importance of school teaching, the family environment, media, technological support, implicit learning, communication when travelling (especially abroad) in learning English.

II.2 Conscientiser les usages ordinaires d'une langue étrangère: l'anglais

Invitée à collaborer avec un groupe d'étudiant-es européen-nes, Hiba Belkhier, enseignante du CM2 B de l'école élémentaire Henri-Wallon B de Gennevilliers, y voit l'occasion d'enrichir cette part du programme qu'elle aborde chaque matin avec ses 24 élèves: l'apprentissage de l'anglais.

Le groupe 3²⁶, prenant la balle au bond, entreprend d'identifier quand et comment l'anglais apparaît dans l'environnement ordinaire des enfants. Pour cela, il met au point un questionnaire. Il constate alors que c'est hors de l'école que les élèves croisent le plus fréquemment l'anglais, avant tout dans leurs pratiques médiatiques (dans les jeux vidéos par exemple) mais aussi par les traductions fréquentes qui apparaissent dans l'espace public parisien (les annonces en anglais du métro sont connues par cœur), ou encore dans l'ordinaire des discussions au sein de la famille.

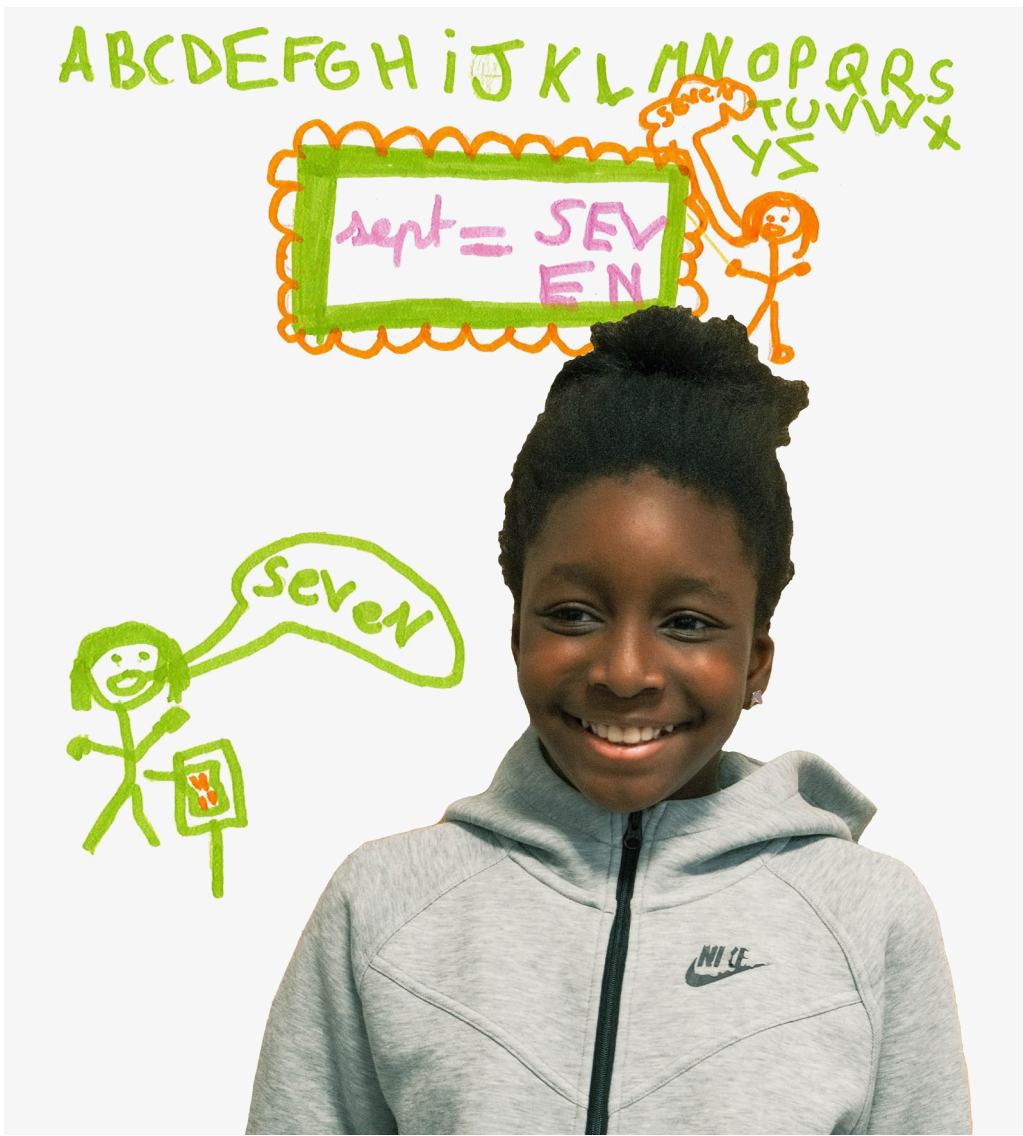
L'apprentissage scolaire de la langue n'en est pas moins prégnant: invité-es à dessiner ce qu'elles et ils associent intellectuellement et affectivement à l'anglais, les élèves choisissent pour la plupart de représenter Big Ben, souvenir vivace d'une leçon qui les a marqués.

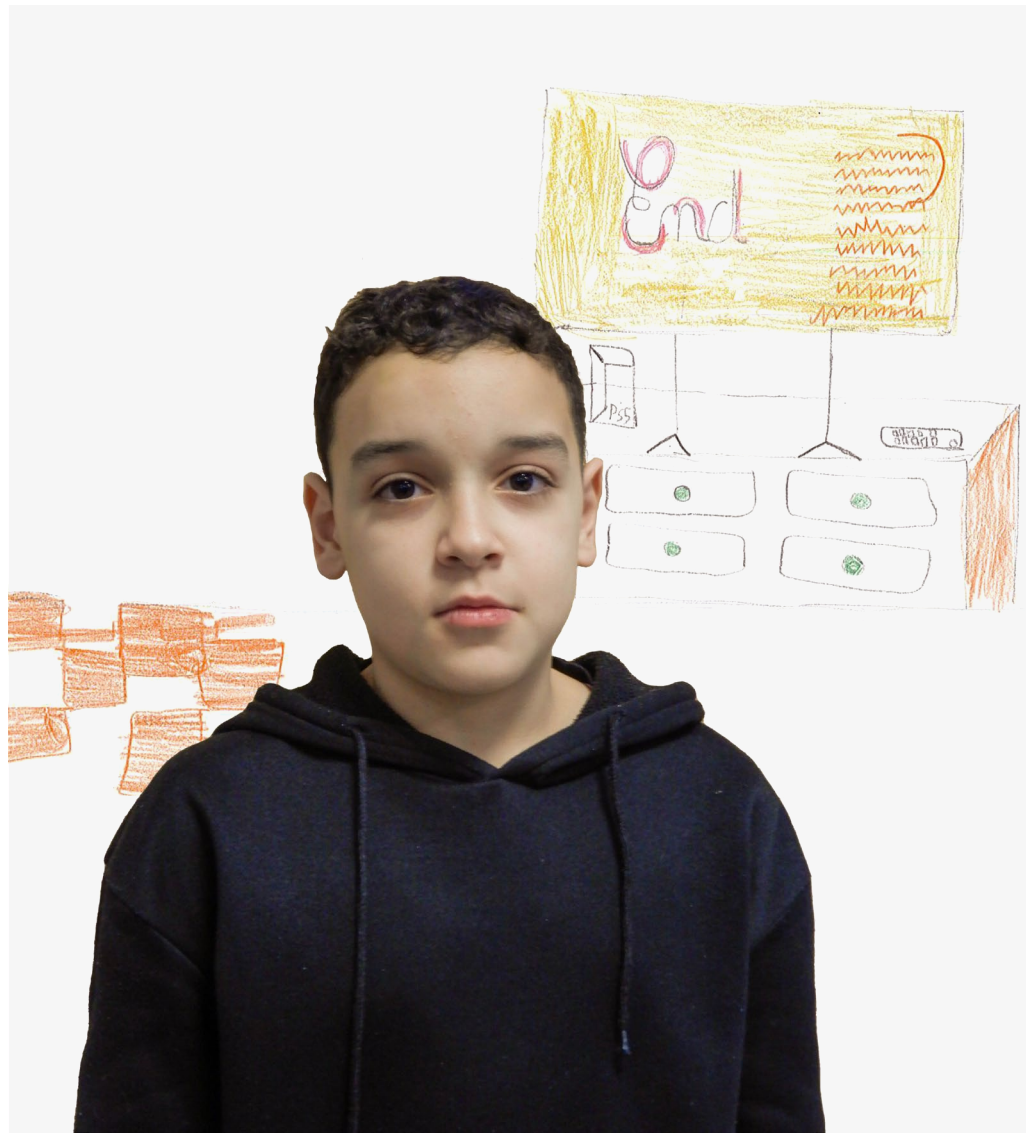
Des entretiens avec plusieurs élèves soulignent également combien la fréquentation de l'anglais peut être inconsciente: les vocables anglais abondent tant dans la vie quotidienne qu'ils ne sont plus toujours perçus²⁷.

La production visuelle du groupe, soutenant l'élaboration autant que la communication des résultats de l'enquête, consiste à incarner ces différentes dimensions de l'apprentissage de l'anglais. Au cours de leurs enseignements pendant le BIP, les photographes avaient présenté des travaux associant portraits et écritures manuscrites ou dessins, à l'exemple de Jim Goldberg²⁸ ou Ilaria Turba²⁹. Comme en écho à ces références, le groupe 3 a choisi de faire des montages associant le portrait de six élèves interviewés à leur dessin respectif, à chaque fois pour incarner une dimension de l'apprentissage de l'anglais. Chaque montage figure successivement l'importance de l'enseignement scolaire, de l'environnement familial, des médias, des outils numériques, des apprentissages implicites et de la communication lors des déplacements (dont les voyages à l'étranger).











II.3 Taking Advantage of Active Travel to School

For a child, going to school with a parent or neighbour, with brothers or sisters, with classmates or on her or his own promotes different forms of socialisation and independence. Walking or cycling rather than using motorised transport is a beneficial form of physical activity. Making routes and markers their own forges a spatial memory and an experience of the city. Dealing with inevitable risks, enjoying familiar places and savouring playful moments all contribute to children's well-being. Daily journeys between home and school therefore raise a number of issues for pupils' agency³⁰. However, practices vary based on a number of factors, such as the perceived safety by children or by their parents, the physical distance between home and school, and the gender of the child. For working-class households, these factors often lead parents to allow children greater autonomy at an earlier age, particularly boys³¹.

Group 2³² investigated these practices in Lalia Mhamid's CM2 class at Henri-Wallon B school. The 25 5th-graders began by filling in a questionnaire detailing their daily travel habits³³: with the exception of two pupils who lived further away, all of them walked to school, most of them in under ten minutes.

The pupils then recorded the emotions they experienced on their journey from home to school by tracing their route on a printed map of the neighbourhood and sticking emojis on it. Interviewed pupils gave reasons for highlighting certain places and emotions: tiredness or joy at the end of the school day, feelings of safety or discomfort along the streets or parts of the public garden, the unpleasant memory of a firecracker or sadness at leaving their friends to go home.

The same places sometimes gave rise to contrasting emotional experiences. Group 2 went to these different places with students, who photographed themselves posing with the various associated emojis. Backed up by a group interview with the mothers of nine pupils, the visual productions resulting from this work combined cartography, photography, questionnaires and interviews.

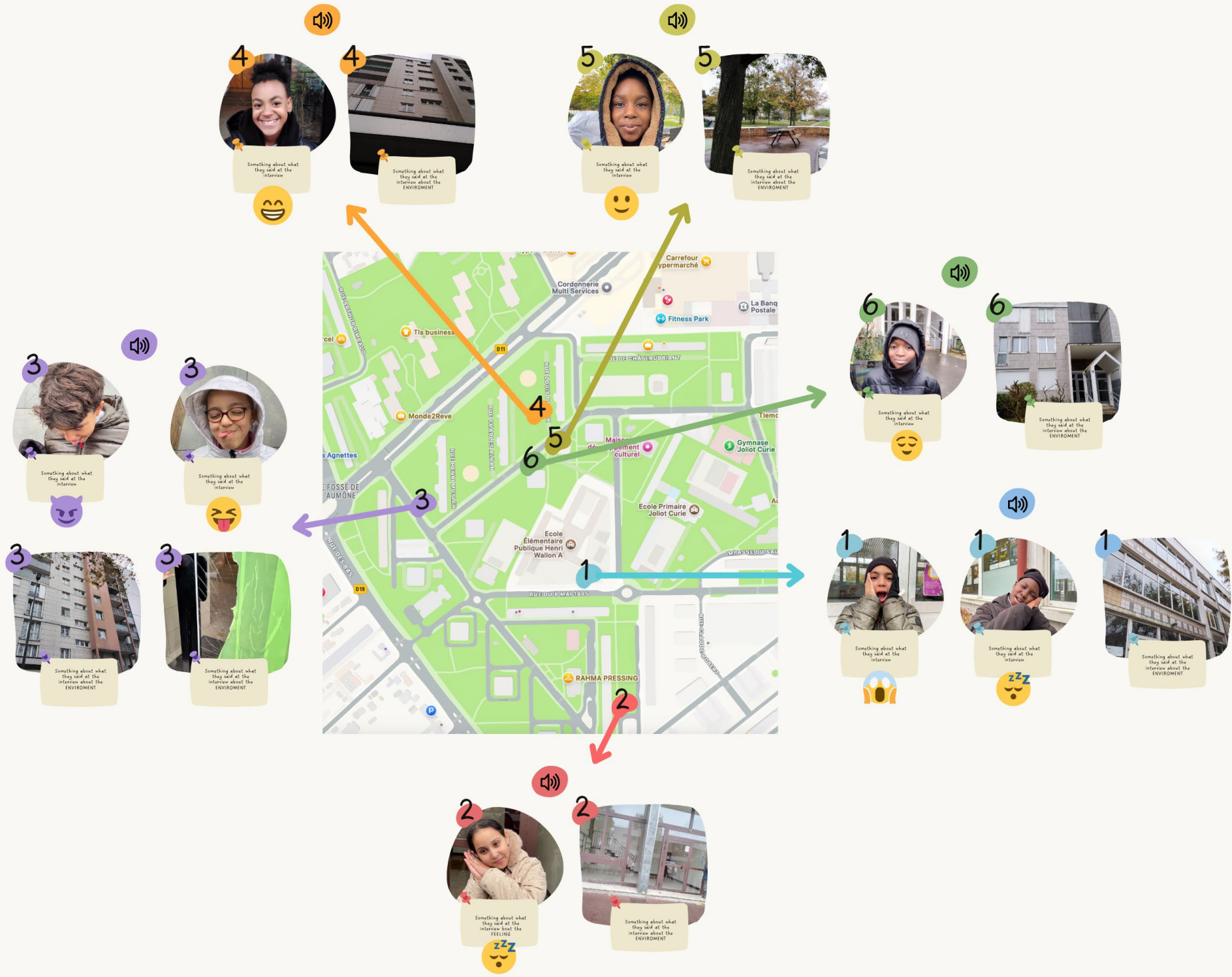
II.3 Tirer profit des mobilités actives entre école et domicile

Pour un-e enfant, se rendre à l'école avec un parent ou un-e voisin-e, avec des frères ou sœurs, avec des camarades ou bien seul-e promeut des formes différentes de sociabilité et d'autonomie. Cheminer ou pédaler plutôt que recourir à des transports motorisés constitue une forme d'activité physique bénéfique. S'approprier des itinéraires et des balises forge une mémoire spatiale et une expérience de la ville. Composer avec d'inévitables risques, apprécier des lieux familiers, savourer des moments ludiques concourt au bien-être. Ainsi les déplacements quotidiens entre domicile et école soulèvent-ils de nombreux enjeux pour l'*agency* des élèves³⁰. Cependant les usages varient selon différents facteurs tels que la sécurité perçue par les enfants ou par leurs parents, l'éloignement physique entre domicile et école ou encore le sexe de l'enfant. Pour les ménages populaires, ces facteurs conduisent souvent à donner rapidement plus d'autonomie aux enfants, en particulier aux garçons³¹.

Le groupe 2³² a enquêté sur ces pratiques auprès de la classe de CM2 A de Lalia Mhamid, au sein de l'école Henri-Wallon B. Les 25 élèves ont tout d'abord renseigné un questionnaire³³ détaillant leurs modalités quotidiennes de déplacement: à l'exception de deux d'entre eux domiciliés plus loin, tou-tes se rendent à pied à l'école, pour la plupart en moins de dix minutes.

Les élèves ont ensuite restitué les émotions éprouvées le long du trajet domicile-école en traçant leur parcours sur une carte imprimée du quartier et en y collant des emojis. Interrogé-es par entretien, les élèves ont exprimé leurs raisons de mettre en avant certains lieux et émotions: la fatigue ou la joie à l'issue de la journée scolaire, le sentiment de sécurité ou l'inconfort suivant les rues ou les parties du jardin public, le souvenir désagréable d'un jet de pétards ou la tristesse à quitter ses camarades pour regagner son domicile.

Les mêmes lieux se sont parfois avérés susciter des expériences affectives contrastées. Le groupe 2 s'est rendu dans ces différents endroits avec des élèves, qui s'y sont photographié-es en prenant la pose des différents emojis associés. Confortées par la conduite d'un entretien collectif avec les mères de neuf élèves, les productions visuelles issues de ce travail associent ainsi cartographie, photographie, questionnaires et entretiens.















II.4 Enjoying Brave Spaces to Deal With Norms

Rudeness, insolence, violence... in secondary schools, situations that are seen as unsolvable within the school environment lead to the temporary exclusion of pupils deemed to be responsible for the trouble³⁴. While each exclusion is a spectacular sign of failure, it can also be the starting point for work to specifically clarify and, above all, remedy the situation. The Fil continu, a municipal structure created in 2012 in Gennevilliers to help overcome the counter-productive effects of school exclusion³⁵, contributes to this work by welcoming pupils on days when they are no longer accepted in school³⁶.

After a tour of the premises led by the manager, Abdelhamid Gharmaoui, group 1³⁷ interviewed three professionals and four users, and observed their activities.

Noting that it was mainly boys who were affected³⁸, the group saw their exclusion as an opportunity to reflect on the mechanisms of the adolescent construction of masculinity on school premises³⁹ and in the town. During the BIP, photographers had the opportunity to mention Lee-Ann Olwage's work questioning education from a gender perspective⁴⁰. Group 1 asked the boys to mark up maps of the city and comment on their own experiences, particularly in terms of their feelings of self-confidence or insecurity.

For young people, seeing themselves as vulnerable and taking responsibility for themselves are inseparable from the relationship they form with adult educators. The Fil continu premises are flexible and user-friendly, and have been specifically designed to make students feel welcome, listened to and recognised. Establishing this trust makes it possible to explore the deep-rooted causes of difficulties, as well as sustainable ways of resolving them. In mirroring this, the Fil continu leads us to question the attitudes and arrangements that help foster brave spaces⁴¹ which, in a school context, would make it possible to deal with all kinds of difficulties and disagreements without leading to crises or exclusion.

II.4 Bénéficiaire de lieux sûrs pour apprendre à composer avec les normes

Incivilités, insolences, violence... au collège, des situations vécues comme insolubles dans le cadre scolaire conduisent à exclure temporairement les élèves jugé-es responsables des troubles³⁴. Si chaque exclusion manifeste de façon spectaculaire une forme d'échec, elle peut cependant donner le point de départ d'un travail spécifique d'élucidation et, surtout, de remédiation. Le Fil continu, structure municipale créée en 2012 à Gennevilliers pour enrayer les effets contre-productifs des exclusions³⁵, contribue à ce travail en accueillant, avec l'accord de leurs parents, les élèves lors des journées où elles ou ils ne sont plus accepté-es au collège³⁶.

Le groupe 1³⁷, après une visite des locaux guidée par le responsable Abdelhamid Gharmaoui, a interviewé trois professionnels et quatre usagers, et observé leurs activités.

Face au constat que ce sont surtout des garçons qui sont concernés³⁸, le groupe a vu dans l'exclusion une occasion de réfléchir aux mécanismes de construction adolescente de la masculinité dans les locaux scolaires³⁹ et dans l'espace public. Lors du BIP, les photographes avaient eu l'occasion d'évoquer les travaux de Lee-Ann Olwage interrogeant l'éducation sous l'angle du genre⁴⁰. Le groupe a proposé aux garçons d'annoter des cartes de la ville pour y commenter leurs territoires vécus, notamment du point de vue des sentiments d'assurance ou d'insécurité.

Pour un-e jeune, se percevoir et s'assumer comme vulnérable est indissociable de la relation nouée avec des adultes éducateurs et éducatrices. Flexibles et conviviaux, les locaux du Fil continu ont été précisément aménagés pour permettre aux élèves de s'y sentir accueilli-es, écouté-es et reconnu-es. Nouer cette confiance permet d'explorer les déterminants profonds des difficultés comme les pistes durables de leur résolution. En miroir, le Fil continu conduit à s'interroger sur les attitudes et aménagements susceptibles de constituer des *brave spaces*⁴¹ qui, en contexte scolaire, permettraient d'affronter toutes sortes de difficultés et désaccords sans pour autant déboucher sur des crises ou exclusions.















II.5 Building on and Contributing to Student Community Support

Revisions, training, reading, documentary research, essays, etc.: studying requires personal work that pupils and students often pursue outside school or university premises. While not always necessary or sufficient, there are various types of resources to support student success: a physical environment conducive to concentration (a desk, a quiet place, heating), competent and available people to help with learning, adults whose professional careers embody a future they can envision, peers with whom to share their experiences, and an atmosphere that is not only studious but also friendly and motivating.

These are examples of the resources that the Student Network wishes to make available to the high school and university students of Gennevilliers. Every evening of the week, from 7 p.m. to 10 p.m., project managers and volunteers (advanced students, teachers, professionals with identified expertise) take over the same house which, during the day, is used by the Fil continu (see Chapter II.4). They welcome young people who wish to work alone, or collectively, or with the help of a tutor.

Prior to their visit to the site, Group 6⁴² circulated an online questionnaire and a call for testimonials about the Network. With the help of facilitators, during a remarkably warm evening, the European students interviewed and photographed several users and supervisors. The Hors Format collective drew the attention of BIP participants to photographic works addressing learning paths and practices in school and extracurricular settings⁴³. The results of Group 6 highlighted the supportive and friendly atmosphere permeating the physical environment – blackboards, desks, pens, etc. – which at first glance appeared to be a formal learning space.

As the number of former and current users continues to grow – to a point where it seems that more space might be needed – the team is working to build the bonds of a true community. Mutual aid is explicitly identified as a success factor⁴⁴. “Alumni” are invited to return to the site to help their successors and thus become “ambassadors” of the Réseau Étudiant. An annual trip, occasional festive events, an annual masterclass where alumni “pitch” their personal journey: all tools for constructing, embodying, and expanding the network’s solidarity.

II.5 S’adosser aux solidarités étudiantes, et y contribuer en retour

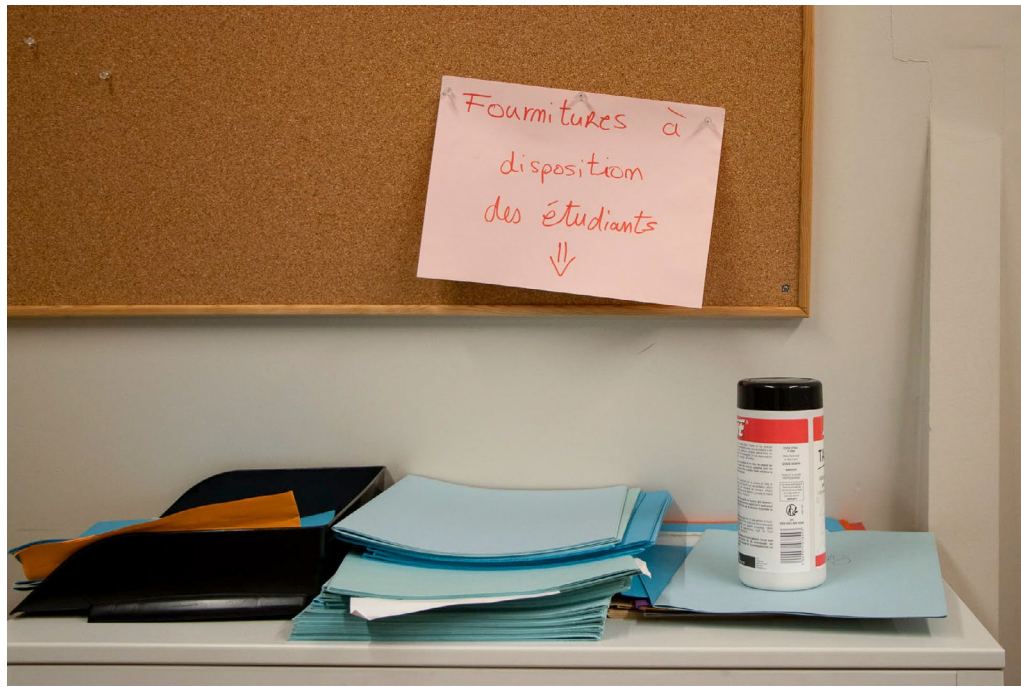
Révisions, exercices, lectures, recherches documentaires, rédactions, etc.: les études exigent un travail personnel autonome que les élèves et étudiant-es effectuent souvent à l’extérieur des locaux scolaires et universitaires. Diverses ressources, sans être systématiquement nécessaires ou suffisantes, peuvent ici favoriser l’efficacité de ce travail: un environnement matériel propice à la concentration (un bureau, du calme, du chauffage), des personnes compétentes et disponibles pour aider à apprendre, des adultes qui, par leur parcours professionnel, incarnent un avenir dans lequel se projeter, des pair-es avec qui partager son expérience, une ambiance non seulement studieuse mais aussi conviviale et motivante.

Telles sont quelques-unes des ressources que le Réseau Étudiant souhaite mettre à disposition des lycéens et étudiant-es genevillois-es. Tous les soirs de la semaine, de 19h à 22h, des chargé-es de mission et des bénévoles (étudiant-es avancé-es, enseignant-es, professionnel-les disposant d’une expertise identifiée) investissent la même maison qui, en journée, est utilisée par le Fil continu (cf. chapitre II.4). Le Réseau accueille des jeunes qui souhaitent travailler seul-es, ou bien collectivement, ou bien avec l’aide d’une tutrice ou d’un tuteur.

En amont de sa venue sur le site, le groupe 6⁴² a fait circuler en ligne un questionnaire et un appel à témoignages au sujet du Réseau. Avec l’aide de l’équipe des intervenant-es, lors d’une soirée remarquablement chaleureuse, les étudiant-es européen-nes ont interviewé et photographié plusieurs usager-es et encadrant-es. Le collectif Hors Format avait attiré l’attention des participant-es au BIP sur des travaux photographiques abordant les parcours et pratiques d’apprentissage, en milieu scolaires et extra-scolaires⁴³. Les résultats du groupe 6 soulignent l’ambiance solidaire et conviviale qui imprègne cet environnement matériel standardisé – des tableaux, des bureaux, des stylos... – par lequel se perçoit au premier coup d’œil un espace d’apprentissage formel.

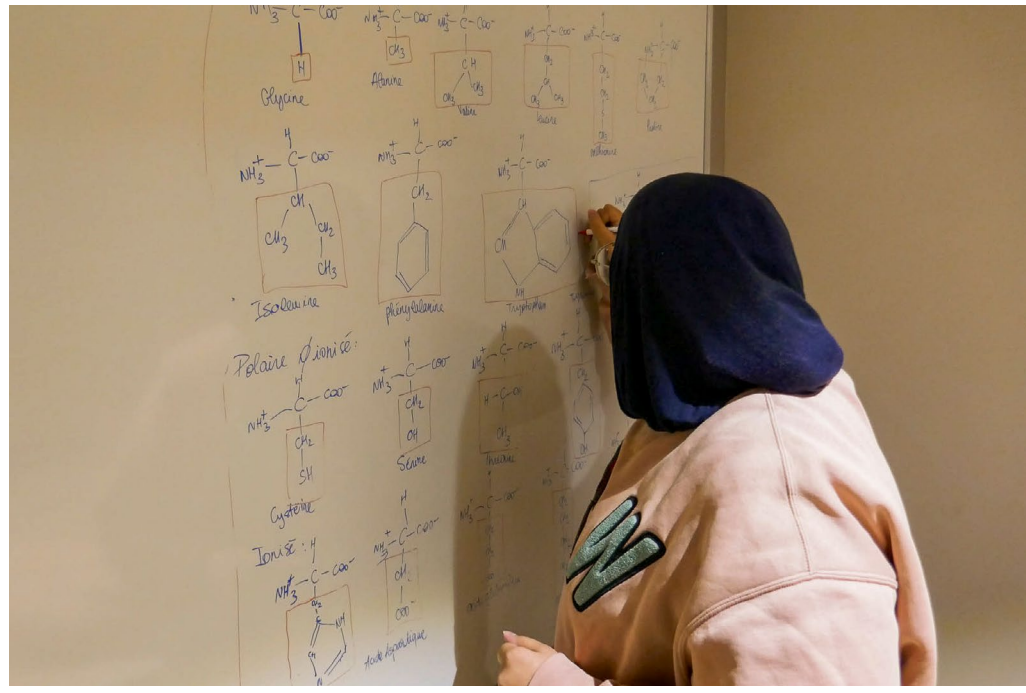
Tandis que le nombre d’usager-es ne cesse de croître – au point de faire ressentir le besoin de « pousser les murs » –, l’équipe œuvre à tisser les liens d’une véritable communauté. L’entraide est explicitement identifiée comme facteur de réussite⁴⁴. Les « ancien-nes » sont invité-es à revenir dans les murs pour aider leurs successeurs et à devenir ainsi des « ambassadeurs et ambassadrices ». Un voyage annuel, des événements festifs ponctuels, une *masterclass* annuelle où des ainé-es « pitchent » leur trajectoire personnelle: autant d’outils pour tisser, incarner et étoffer la solidarité du Réseau Étudiant.













II.6 Facing Parental Challenges Together

In areas with concentrated social challenges, it is mothers who shoulder, almost single-handedly, the many tasks of parenting while simultaneously accumulating other domestic or professional obligations. Whether they are in a single-parent household or not, whether they work in paid or unpaid jobs, these women fulfill their child-rearing role in a context and with an intensity that can strain their mental and physical health, with the threat of parental burnout⁴⁵.

While financial resources are often lacking, these mothers can nevertheless rely on sisterhood, the social capital built up in the area, and public policies⁴⁶. The Maison des Familles of the City of Gennevilliers offers mothers the opportunity to voluntarily express themselves and listen to each other, in order to gain energy, respite, and empowerment. One initiative to this end involves encouraging and facilitating the self-organisation of an annual trip by and for volunteer mothers, without their children or partners.

Group 5⁴⁷ participated in a meeting preparing for the next annual trip. Its focus has been on the identity-related and institutional work of objectifying and distancing the role of motherhood (particularly in terms of expectations), which is a source of gratification but also of pressure and inequality.

The group reflected with the mothers on the material and visual forms of the fatigue involved in fulfilling their role. Taking into account that mothers did not want to appear in the photographic essay, the group found inspiration in the work of photographers who make objects the center of attention⁴⁸. It asked the mothers to select images that crystallised moments of parental fatigue, that symbolised a mental load or, on the contrary, let them visualise respite. Thus, the group's photographic essay, unlike the other works developed during the BIP, was based not on photos taken by the students but on WhatsApp messages – a visual form already used by some contemporary photographers⁴⁹. These images are more directly the expression of the mothers, who took the photos, wrote the comments and chose to share them.

II.6 Affronter solidairement les défis de la parentalité

Dans les territoires où se concentrent les difficultés sociales, des mères assument, seules ou presque, les nombreuses tâches liées à la parentalité en même temps qu'elles accumulent d'autres obligations domestiques ou professionnelles. Qu'elles soient en ménage monoparental ou non, qu'elles exercent un métier rémunéré ou non, ces femmes assurent ainsi leur rôle éducatif dans un contexte et avec une intensité où leur santé mentale et physique peut être mise à l'épreuve, sous la menace d'épuisement parental⁴⁵.

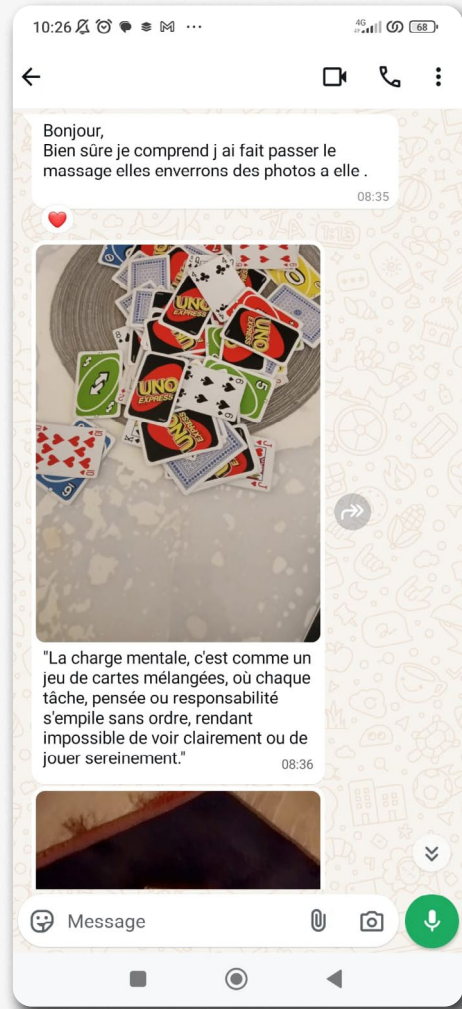
Si les ressources financières font souvent défaut, ces mères peuvent cependant compter avec la sororité, avec le capital social noué sur le territoire, avec les politiques publiques⁴⁶. Structure de la Ville de Gennevilliers, la Maison des familles propose aux parents volontaires de s'exprimer et de s'écouter, afin de se donner de l'énergie, du « répit » et du pouvoir (*empowerment*). Une action consiste en particulier à susciter et à faciliter l'auto-organisation, par des volontaires, d'un voyage annuel entre mères, sans enfant ni conjoint.

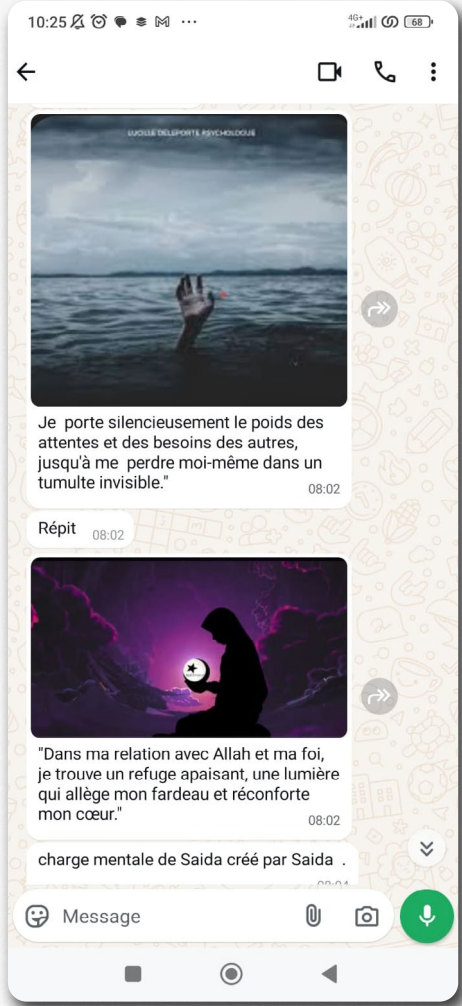
Le groupe 5⁴⁷ a participé à une réunion de préparation du prochain voyage annuel. Il a pris conscience de la nature et des mécanismes de la fatigue parentale, en même temps que de la mobilisation pour l'enrayer. Son attention s'est portée sur le travail identitaire et institutionnel d'objectivation et de mise à distance du rôle de mère. Suscitant de nombreuses attentes, notamment dans l'entourage proche, ce rôle est en effet source de gratifications mais aussi de pression et d'inégalités.

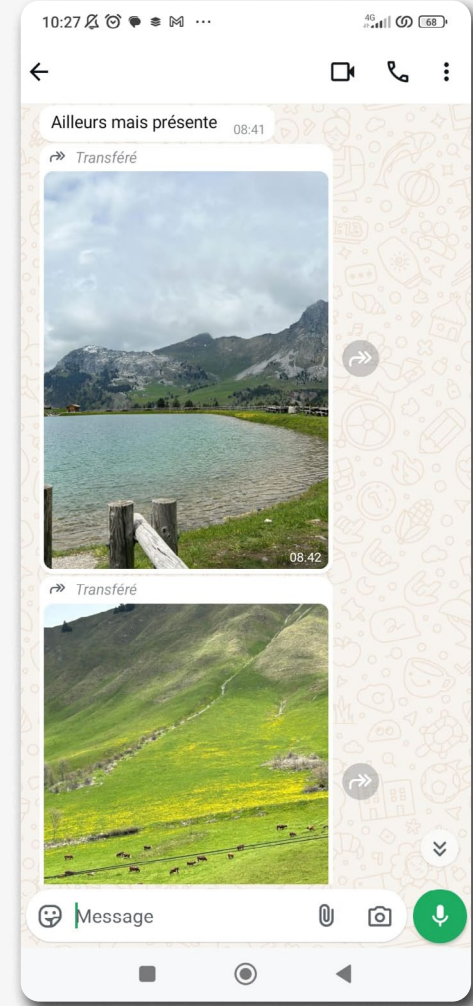
Le groupe a réfléchi avec les mères aux formes matérielles et visuelles de la fatigue que tenir ce rôle implique. Après avoir pris acte du souhait des partenaires de ne pas apparaître personnellement dans l'essai photographique, le groupe s'est inspiré de travaux de photographes plaçant les objets au centre de l'attention⁴⁸. Il a proposé aux participantes de sélectionner des images qui cristallisent des moments de fatigue parentale, symbolisent la charge mentale ou, au contraire, incarnent le répit. C'est ainsi que l'essai photographique du groupe, à la différence des autres travaux élaborés au cours du BIP, s'est appuyé non sur des photos prises par les étudiant-es mais sur des messages WhatsApp – une source déjà utilisée par d'autres photographes contemporain-es⁴⁹. Ces images sont plus directement l'expression des mères, qui ont pris les photos, rédigé les commentaires et choisi de les transmettre.

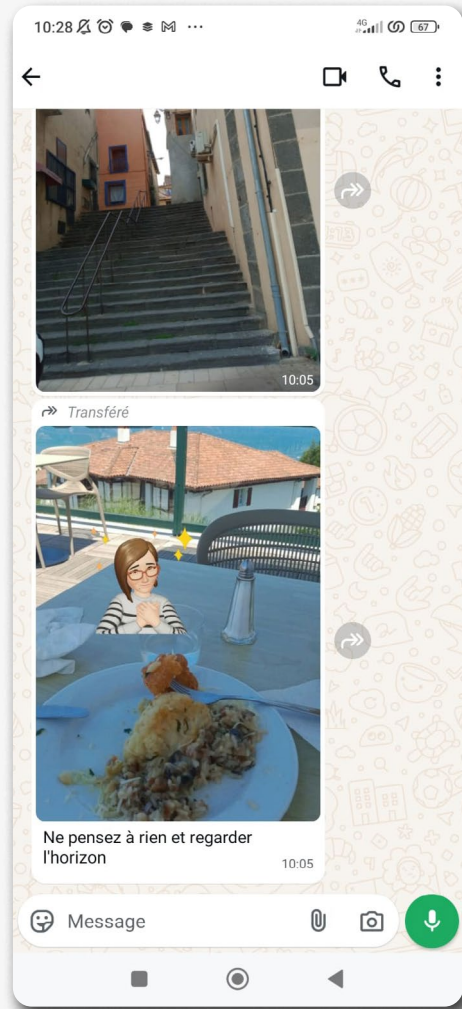
Can you send me photos or images of your daily life that represent overload, burnout or parental respite for you? These visuals can be accompanied by captions.

Pouvez-vous m'envoyer des photos, images de votre quotidien qui représentent pour vous la surcharge, le burn-out ou le répit parental? Ces visuels peuvent être complétés par des phrases.











ENG

Short Exposure, Seeds for the Future

DUT

Onderwijs in het vizier,
gericht op de toekomst

DEU

Blitzlicher,
Samen für die Zukunft

SLV

Kratka osvetlitev,
semena za prihodnost

RUM

Educația în vizor,
focusul pe viitor

FRA

Éducation dans le collimateur, futur dans le viseur

SWE

Kort exponering,
Frön för framtiden

ITA

Breve esposizione,
semi per il futuro

SPA

Exposición breve,
semillas para el futuro

CAT

Exposició breu,
llavors per al futur

The first part of this book outlined the objectives and organisation of the EUTOPIA *Urban Education in Europe* Blended Intensive Programme (BIP). The next part presented some of the results of the six working groups. This third and final part offers a retrospective look at the achievement of the objectives and, more generally, at the programme's contributions.

Since this is a university programme, especially in a deliberately student-centered alliance, it is essential to focus primarily on the students. Although their opinions and suggestions for regulation were solicited throughout the BIP, these participants nonetheless faced a programme that was highly structured and undoubtedly demanding from the outset. The teaching team was therefore keen to interview them at the end of the programme, once the rush and the challenges of academic validation had passed: from their perspective, was participating in the BIP a positive and formative experience? (III.1)

The programme's collaborative approach also encourages us to give voice to stakeholders in Gennevilliers' organisations. While all generously opened their doors and participated in the surveys, the Henri-Wallon B school adopted a more pronounced collaborative stance—for multiple reasons of availability, interest, chemistry with the working groups, and other parameters. The intensity of this collaboration made it possible to interview the school's young students about what they perceived and retained from the excitement experienced during the week of November 18-22 (III.2). It also led us to ask the teacher who responded to the BIP's call for participation, and then enrolled her within the school, to share her experience of the programme from her position as a partner (III.3).

La première partie de ce livre a exposé les buts et les modalités d'organisation du BIP *Urban Education in Europe* de l'alliance EUTOPIA. La partie suivante a restitué quelques résultats de ses six groupes de travail. Cette troisième et dernière partie propose un regard rétrospectif sur l'atteinte des objectifs et, plus généralement, sur les apports du programme.

Puisqu'il s'agit d'une formation universitaire, *a fortiori* dans une alliance voulue *student-centered*, se tourner vers les étudiant·es s'impose en priorité. Même si leurs opinions et suggestions de régulation ont été sollicitées tout au long du BIP, ces participant·es n'en ont pas moins affronté un programme d'emblée très structuré et sans doute exigeant. L'équipe pédagogique était par conséquent soucieuse de les interroger une fois le *rush* et les enjeux de validation académique passés: de leur point de vue, participer au BIP a-t-il été une expérience positive et formatrice? (III.1)

La logique collaborative du programme incite d'autre part à donner la parole aux actrices et acteurs des structures gennevilloises. Si toutes ont généreusement ouvert leurs portes et participé aux enquêtes, l'école Henri-Wallon B a adopté une posture collaborative plus prononcée—pour des raisons multiples de disponibilité, d'intérêt et d'alchimie avec les groupes de travail, et d'autres paramètres encore. L'intensité de cette collaboration a rendu possible d'interroger les jeunes élèves de l'école sur ce qu'elles et ils avaient perçu et retenu de l'effervescence de la semaine du 18-22 novembre (III.2). Elle nous a d'autre part conduit à proposer à l'enseignante qui avait répondu à l'appel à participation du BIP, puis avait enrôlé d'autres collègues au sein de l'école, de témoigner ici de l'intérêt du programme du point de vue d'une partenaire (III.3).

The critical evaluation of the programme is of course based on the personal experience of the instructors, whether through their contribution to the overall design of the BIP, through their observation of their own national students, through their support of a specific group, or in other capacities. In her testimony, Jetske Strijbos specifically reflects the tensions arising from the desire to train novice students while simultaneously aiming to produce rigorous empirical data that can be used for future scientific purposes (III.4). Andy Hind, for his part, emphasises the programme's value in educating teachers (III.5).

Like the other texts in this book, these different perspectives are not intended to be exhaustive. They aim to offer brief and partial overviews, as stimulating as possible, to support different objectives: to preserve a record of the work to consolidate awareness of the learning that has taken place; to identify some evaluation criteria and indicators to provide ideas for improving future editions of the programme; to publish reflective accounts of practices to equip readers to explore ways of articulating research, teaching and international cooperation – in the form of BIPs or in any other way. We hope that it will convey our enthusiasm, along with a token of our gratitude to the actors who made this experience possible.

Enfin, l'évaluation critique du programme s'adosse bien sûr à l'expérience personnelle des formatrices et formateurs, que ce soit pour avoir concouru à la conception générale du BIP, pour avoir suivi de près leurs propres étudiant·es nationaux, pour avoir accompagné un groupe de travail en particulier, ou à d'autres titres. Dans son témoignage, Jetske Strijbos rend plus particulièrement compte des tensions que font naître le souhait de former des étudiant·es débutant·es en même temps que l'objectif de produire des données empiriques rigoureuses susceptibles d'exploitations scientifiques ultérieures (III.4). Andy Hind souligne pour sa part l'intérêt du programme à former des enseignant·es (III.5).

Comme les autres textes de ce livre, ces différents regards n'ont pas de vocation exhaustive. Ils espèrent offrir des aperçus brefs et partiels, aussi stimulants que possible, au service de différents objectifs: conserver une trace du travail pour consolider la conscience des apprentissages qui s'y sont accomplis; élaborer quelques critères et indicateurs d'évaluation pour faire émerger des pistes d'amélioration au bénéfice de prochaines éditions du programme; publier des comptes rendus réflexifs de pratiques pour outiller des lectrices et lecteurs explorant les manières d'articuler recherche, enseignement et coopération internationale— au titre de BIP ou sous toute autre forme. Nous espérons que s'y communiqueront un enthousiasme et, simultanément le témoignage de notre reconnaissance envers les actrices et acteurs qui ont rendu possible cette expérience.



III.1

Promoting Students
International Openness

At the conclusion of the BIP, the teaching team invited students to reflect on what they had learned over the course of the programme. The primary goal was to assess whether the programme's core objectives had been met: first, to deepen students' understanding of urban education – particularly by encouraging them to move away from potentially deficit-based perspectives – and second, to foster an appreciation for the value of international cooperation. The team also sought to explore and clarify an early intuition, which had been reinforced during the implementation of the BIP: that the programme, while ambitious, may have been overly demanding. More broadly, the intention was to collect feedback and suggestions for improving future iterations of the BIP.

To capture students' perspectives, feedback was gathered in multiple ways: through informal conversations throughout the three-month programme, during a collective review at the final meeting on December 10, and via an online questionnaire. To encourage personal engagement and self-expression, while ensuring linguistic inclusivity, students were asked to complete the questionnaire in their native language. As a result, the students from Babeş-Bolyai University in Romania, all belonging to the Hungarian minority, submitted their questionnaires in Hungarian.

The questionnaire was not anonymous. Given the strong interpersonal relationships developed over the three months and the fact that academic validation had already been confirmed prior to the survey, anonymity was deemed neither necessary nor realistic. Nonetheless, responses were treated in a non-nominative manner.

Following several reminders, 20 out of the 24 students submitted their responses between December 17, 2024, and April 29, 2025.

The absence of responses from the remaining four is hard to interpret. One may have been somewhat distant during the programme, while the others – despite promising to respond and expressing appreciation – ultimately did not. Their silence may reflect a degree of disengagement.

The international nature of the programme – arguably the primary motivation for many students to participate – clearly lived up to expectations. For nine students (mostly French), the BIP marked their first experience working with international peers, and for three, it was their first time visiting France. Most participants felt that the programme broadened their interest in and understanding of other European countries – some even now plan to travel to destinations they had not previously considered, and three-quarters of the respondents either pursued or confirmed plans to study abroad following their involvement.

III.1

Soutenir l'appétence
internationale des étudiant-es

À l'issue du BIP, l'équipe pédagogique a demandé aux étudiant-es ce qu'elles et ils pensaient avoir appris au cours du programme. Elle souhaitait avant tout observer leur atteinte des objectifs recteurs de la formation: acquérir des connaissances en matière d'*urban education* – notamment en se défaisant d'une éventuelle vision déficitariste – et, d'autre part, se convaincre des vertus de la coopération internationale. Nous voulions également affronter et préciser l'intuition, présente dès le départ puis confirmée pendant la mise en œuvre du BIP, selon laquelle le programme prenait le risque d'être excessivement ambitieux ou exigeant. Plus généralement, il s'agissait de recueillir des suggestions d'amélioration pour de prochaines éditions du BIP.

Pour recueillir ce point de vue des étudiant-es, outre les discussions informelles tout au long des trois mois du programme et le bilan collectif lors de la réunion conclusive du 10 décembre, un questionnaire a été mis en ligne. Pour faciliter l'implication et l'expression personnelles tout en promouvant l'inclusion linguistique, le formulaire devait être rempli par chacun-e dans sa langue natale. C'est pourquoi, dans les extraits de réponses qui apparaissent plus loin, des propos d'étudiant-es apparaissent en hongrois: il s'agit d'étudiant-es de l'université Babeş-Bolyai qui appartiennent à la minorité hongroise de Roumanie.

Le questionnaire n'était pas anonyme. Vu la qualité des relations établies au cours des trois mois du programme et l'absence d'enjeu d'évaluation (la réussite à la formation ayant été confirmée avant cette sollicitation), proposer l'anonymat ne nous a semblé ni utile ni réaliste – indépendamment de l'engagement à exploiter les réponses de manière non nominative.

Au fil de diverses relances, 20 des 24 étudiant-es ont répondu entre le 17 décembre 2024 et le 29 avril 2025.

Il n'est pas simple d'interpréter le silence des quatre étudiant-es qui n'ont pas rempli ce formulaire en ligne. L'une avait certes pu sembler en retrait pendant le programme, mais pas les trois autres –



dont certaines, relancées, avaient d'ailleurs accompagné leur promesse de répondre de commentaires élogieux du programme. Il n'est évidemment pas exclu que leur silence ne manifeste une forme de désolidarisation.

Le caractère international du programme, qui a probablement constitué la motivation principale à participer, a manifestement répondu aux attentes. Pour neuf étudiant-es (au premier rang desquels les Français-es), le programme a représenté une expérience inédite de travail avec des personnes étrangères. Pour trois étudiant-es, il s'agissait de leur premier séjour en France. La plupart estiment que la participation a élargi leur intérêt et leurs connaissances vis-à-vis des autres pays européens, que certain-es envisagent même désormais de visiter. Les trois quarts des étudiant-es ont tiré du BIP, ou confirmé par lui, le projet d'étudier à l'étranger.

Interrogé-es d'emblée et de manière ouverte sur le principal apprentissage soutenu par le BIP (question 1), 12 au moins des 20 étudiant-es évoquent le travail en équipe. L'expérience leur a permis en effet de constater que, dans un petit groupe de personnes toutes débutantes et initialement totalement étrangères les unes aux autres du point de vue de la langue, de l'âge, de la nationalité, des intérêts thématiques et disciplinaires, etc., la coopération a permis de co-produire avec succès un essai photographique—un objectif qui exigeait pourtant de nombreuses compétences en sciences sociales, en éducation, en anglais, en français, en photographie, etc., leur échappant individuellement. Les réponses en témoignent, le BIP leur a de ce point de vue enseigné des manières de travailler en équipe (communiquer, soutenir, encourager...) ou bien la conviction que cela est « efficace » et que « cela vaut le coup ». Les étudiant-es situent sinon l'apport central du BIP dans l'expérience internationale, dans la compréhension de l'*urban education* ou bien dans l'acquisition de méthodes de travail universitaire—ces domaines étant cités à chaque fois à quatre ou cinq reprises en réponse à la première question du formulaire.

Dans l'ensemble, les 20 répondant-es expriment toutes un jugement largement positif sur le programme, confirmant nos espoirs et impressions que le BIP restera pour les étudiant-es un bon souvenir. Ce que les étudiant-es ont le plus apprécié a été l'enquête de terrain et le travail en groupe plurinationnel : l'un et/ou l'autre de ces deux points sont au premier rang des préférences exprimées par trois quarts des réponses à la question 5 du formulaire. Participer a développé leur intérêt pour les questions d'éducation (17 réponses à la question 7) et, dans une moindre mesure, pour les sciences sociales et les questions visuelles (13 réponses). C'est en revanche le fait de travailler en milieu francophone qui a été le moins agréablement perçu, tant par les étudiant-es visiteur-es (que cet aspect pouvait placer en difficulté) que par les étudiant-es français-es (pour qui cela présentait une originalité moindre que d'autres caractéristiques du programme).

Cette expérience brève et intense n'en a pas moins suscité des frustrations. Le coût administratif, logistique et parfois financier—les bourses communautaires ne permettant pas toujours de couvrir les frais de déplacement et d'hébergement—assumé par les étudiant-es est moins aisément équilibré lorsque la mobilité est courte.

Les suggestions des étudiant-es pour améliorer le BIP sont cohérentes avec ces *feedbacks* : réduire la charge de travail ou l'étendre sur une durée plus longue, ajouter une ou plusieurs journées en présentiel, intégrer dans l'emploi du temps des créneaux ou des activités permettant de visiter Paris... Ces pistes soulignent les limites associées à ce qui fait justement la spécificité du BIP, caractérisé par un temps très court et un engagement intensif.

When asked at the start of the feedback questionnaire to identify the most important lesson learned from the BIP (question 1), at least 12 of the 20 respondents cited teamwork. The experience showed them that even in a small group of complete strangers – with differences in language, age, nationality, disciplinary background, and academic interests – cooperation could lead to the successful co-production of a complex photographic essay. This project required a wide array of skills across social sciences, education, language, and photography – skills which no single individual possessed in full. Students reported that the BIP taught them how to collaborate effectively: communicating, supporting, encouraging one another – and that teamwork, they concluded, was both “efficient” and “worthwhile.” Other frequently mentioned contributions of the programme included the international experience itself, insights into urban education, and the acquisition of academic research methods – each cited by four to five students.

Overall, all 20 respondents expressed a strongly positive view of the programme, reinforcing our impression and hope that the BIP would remain a meaningful and memorable experience. What students appreciated most were the fieldwork and the opportunity to work in multinational teams. These two aspects appeared at the top of the list of preferences in three-quarters of responses to question 5. Participation in the BIP also increased interest in educational issues (17 responses to question 7), and to a lesser extent in social sciences and visual methods (13 responses). On the other hand, working in a French-speaking environment was perceived as the least pleasant aspect, both by visiting students (who found this aspect challenging) and by French students (who found it less original than other features of the programme).

Yet this enriching experience was also marked by moments of frustration. The intensity of the programme, combined with the administrative, logistical, and sometimes financial burdens – particularly given that EU grants do not always fully cover travel and accommodation costs – was a challenge, especially given the short duration of the residence in the area.

Students’ suggestions for improvement reflect this tension: they proposed reducing the workload, extending the programme over a longer period, adding one or more days of in-person instruction, and including scheduled time to explore Paris. These suggestions underscore a central paradox of the BIP – its strength lies in its short, intensive format, yet this very structure imposes limitations.

As we can see, actively participating in an international BIP event offered attendees rich opportunities for both personal and professional development – though the experience was also demanding. Collaborating “quickly and efficiently” in a multidisciplinary and international environment, alongside individuals with diverse cultural and academic backgrounds, proved challenging but significantly enhanced participants’ global awareness and intercultural understanding. For students from more culturally homogenous contexts, exposure to such diversity was particularly enriching and eye-opening.

The BIP contributed to participants’ professional growth on multiple levels. It not only strengthened practical research skills – such as teamwork in international settings and familiarity with research methodologies – but also influenced academic interests, career perspectives, and perceptions of higher education. The experience inspired several participants to pursue further studies in international contexts, particularly within the social sciences.

BIP 2024 - Participants feedback



It was a pleasure to have you during the BIP !
Many thanks for spending time to share your thoughts and help improving next editions.

Your personal thoughts will feed a collective/anonymous feedback : no quotation will be made with your name or without consent. But we ask your name in case we need some more information or approval to quote (even anonymously) in the book.

What is the group you mainly worked in/with ?

- Group 1 - Fil continu
 Group 2 - Lalia's class
 Group 3 - Hiba's class
 Group 4 - Valérie's class
 Group 5 - Maison des familles
 Group 6 - Réseau étudiant
 No specific group

Q1. What is the most important thing you learnt through the BIP?

Please write in your native language.

Q2. Did the BIP change your mind about urban education ?

Please write in your native language.

Q3. Rank the challenges you met from the easiest (1) to the most difficult (7) during the BIP

	1	2	3	4	5	6	7
Doing fieldwork (interviewing, photographing...)							
Working with international/pluridisciplinary students							
Working with international/pluridisciplinary researchers							
Organizing your trip (funding, booking, having forms)							
Working in English							
Researching Frenchspeaking field							
Undertaking visual work							

Q4. What other challenge(s) would you add to the list just above?

You can explain or develop (use your native language).

Q5. Rank the features you liked from the best (1) to the least (7) during the BIP

	1	2	3	4	5	6	7
Doing fieldwork (interviewing, photographing...)							
Working with international/pluridisciplinary students							
Working with international/pluridisciplinary researchers							
Organizing your trip (funding, booking, having forms)							
Working in English							
Researching Frenchspeaking field							
Undertaking visual work							

Q6. What were the BIP negative points, problems, drawbacks, issues to fix up ?

Please use your native language.

Q7. Right or wrong, for you ?

	Right	Wrong	I don't know	I'd rather don't tell
It was my first trip to France				
It was the first time I worked with foreign people				
I found the BIP was too demanding				
Thanks to the BIP, I improved my ability to use TEAMS				
The BIP raised or strengthened my will to study abroad				
The BIP raised or strengthened my interest in social sciences				
The BIP raised or strengthened my interest in education issues				
The BIP raised or strengthened my interest in visual issues				
Attending the BIP required for me significant financial expenses				

Q8. Here you can tell us more about one or some items you selected on the previous question.

Please develop using your native language.

Q9. During the BIP, what did you learn from the professional photographers ?

Please use your native language

Q10. Was it worth for you attending the 'Elementary/Apprendre' documentary screening (Monday evening) ? Please tell why

Please use your native language

Q11. If it were possible to go back in the past , what would you suggest to change so to make the BIP better ?

Q12. As far as your relationships to Europe/The European Union, how would you depict the effect on you of attending the BIP?

*Pour contacter l'auteur, rce de ce formulaire,
Ne communiquez aucun mot de passe via Framafoms.*

Q1 What is the most important thing you learnt through the BIP?

Samenwerken is de moeite waard!

Q1 What is the most important thing you learnt through the BIP?

Mennyire sokszínű emberek vannak a világon, hogy egészen addig, amíg az ember meg nem tapasztalja személyesen, nem tudja elképzelni.

Q1 What is the most important thing you learnt through the BIP?

J'ai appris que le bien-être des enfants dépend du bien-être des parents.

Q2 Did the BIP change your mind about urban education?

Oui, la solidarité peut faire des miracles.

Q2 Did the BIP change your mind about urban education?

Teljes mértékben, eddig is értettem a lényegét, de ez által az élmény által még világosabbá vált a fogalom gyakorlatba ültetése.

Q2 Did the BIP change your mind about urban education?

Oui, pour comprendre l'éducation en quartiers prioritaires il faut avoir une vision holistique et systémique de l'élève.

Q2 Did the BIP change your mind about urban education?

Het heeft zeker mijn scope verbreed. Ik ben vaak verwonderd geweest over de dagdagelijkse extreme inzet van zoveel betrokkenen.

Q2 Did the BIP change your mind about urban education?

Yes, I wasn't entirely sure what urban education was but I have learnt how children in these areas struggle and can be supported.

Participants' reflections on the BIP topic – urban education – revealed a wide range of responses. With only two exceptions, all students reported having gained new knowledge in this area (question 2), though most were not specific in describing what they had learned. Among those who did elaborate, three indicated a better understanding of educational phenomena within broader contexts – emphasising the roles of family, social environment, and the diversity of actors involved. Others, taking a more pragmatic view, noted that they had become aware of the existing resources and support systems designed to promote student success in urban areas – some describing this realization with admiration.

Fewer students explicitly noted an increased awareness of differences between the French education system and their own. Therefore, we cannot conclusively determine whether the BIP succeeded in challenging stereotypes about disadvantaged schools – one of the teaching team's objectives. Additional data would have been required to assess this. One response, in fact, may suggest the opposite: a student described becoming more aware of the severity of challenges in priority education areas, potentially overshadowing awareness of the resources in place to address them. Finally, two students stated that the BIP had not changed their views on education in such contexts, for contrasting reasons. One, a French student with pre-existing expertise and a sociological lens on urban education, felt the programme added little to their existing knowledge. The other seemed to struggle with the concept itself – expressing enthusiasm for their group's research on the *Fil continu* but perceiving it as unrelated to urban education.

Participants expressed very positive feedback about the screening of the documentary *Elementary* (this screening in the Gennevilliers public theater is introduced in chapter I.5). Aligning closely with the BIP's

central themes, Claire Simon's movie provided additional insight into the host country's education system. This contributed to a deeper cultural understanding of the environment examined in the research project. It also facilitated immersion in the BIP's field of investigation.

We can conclude that while some students demonstrated strong prior awareness of the subject, the majority described experiences of personal growth, newly acquired knowledge, and broadened perspectives. Many highlighted an improved understanding of urban education in disadvantaged contexts – and emphasised the importance of community support, solidarity, and the transformative potential of education. Through their engagement, students gained valuable insights into the social challenges surrounding urban education.

Working with children and youth, and approaching education from a broader, urban-focused perspective, triggered a variety of thoughts, emotions, and reflections – not only about the local context of the studied area, but also about conditions in their home countries. Issues such as children's environments, their well-being, the importance of their voices, and parental well-being resonated strongly with attendees.

Participants also identified several challenges throughout the programme. These included time management and the heavy workload during the intensive week in France, as well as issues related to the organisation and coordination of tasks prior to the on-site activities. The ambitious goals set for the short on-site period contributed to the intensity of the experience. Maintaining full concentration throughout the day – particularly when working in English and conducting research – proved exhausting for several respondents. The tight schedule left little to no time for leisure, group bonding, or even exploring the surroundings. Although this does not fundamentally invalidate

Q4. What other challenge(s) would you add to the list just above?

Het tempo was verschroeiend. Alles rondkrijgen binnen de schema's was eigenlijk bijna onmogelijk en toch hebben we het gedaan.

Q6. What were the BIP negative points, problems, drawbacks, issues to fix up?

Szerintem egy nagyon jó lehetőség arra, hogy találkozz más kultúráknak a hordozóival és hogy bővíthesd a tudásodat.

Q6. What were the BIP negative points, problems, drawbacks, issues to fix up?

Le travail demandé en une semaine et le peu de temps en présentiel sur le terrain de recherche ont été assez difficiles à gérer pour rendre un travail qui nous satisfasse vraiment. Nous étions un peu déçus de ne pas pouvoir travailler le sujet plus en profondeur.

Q6. What were the BIP negative points, problems, drawbacks, issues to fix up?

Urnik: bil je res natrpan – gostujoča predavanja so bila res zanimiva, ampak glede na dano količino dela žal odveč. Raje bi imeli en dan (ali del dneva) rezerviran za raziskovanje francoske kulture, ko smo že bili v Parizu.“]

Q6. What were the BIP negative points, problems, drawbacks, issues to fix up?

Het hele opzet was zo experimenteel dat het pas tijdens de BIP duidelijk werd wat er precies van ons werd verwacht. Op dat moment was er onvoldoende fundament om tot een echt succesvolle ervaring te komen. Vooral op sociaal en emotioneel vlak was het echt zwaar.

Q8. Here you can tell us more about one or some items you selected on the previous question.

Ja, BIP je bil zahteven, vendar je zato bil tudi tako dober: saj že ime programa pove, da bo intenzivno. Mogoče bi kakšna ura več bila lahko rezervirana za prosti čas oz. sprehod po Parizu, vendar pa so bile naloge zastavljene zelo dobro in sem uživala v tem, da smo imeli toliko dela.

Q8 Here you can tell us more about one or some items you selected on the previous question.

Het visuele gedeelte was volledig nieuw voor me. Ik heb er op persoonlijk vlak weinig interesse voor, en dat is maar een kwestie van smaak. Ik heb echter geleerd dat het ook academisch een zeer krachtige tool kan zijn en heb veel gehad aan de input van de fotografen en de ondersteunende researchers.

Q9 During the BIP, what did you learn from the professional photographers?

La photographie favorise le langage des personnes qui peuvent avoir peur de prendre la parole ou verbaliser leurs difficultés.

Q9 During the BIP, what did you learn from the professional photographers?

How to take photos with intention, to tell a story through the medium not just take an aesthetically pleasing photo.

Q9 During the BIP, what did you learn from the professional photographers?

J'ai appris qu'il fallait savoir ce qu'on veut montrer visuellement et comment avant même de commencer à prendre des photos.

Q12. As far as your relationships to Europe/The European Union, how would you depict the effect on you of attending the BIP?

Ik ben veel meer open minded geworden voor internationale projecten en hoop dat het in de toekomst wordt genormaliseerd. Het is als mens ontzettend verrijkend om over lands-, taal- en discipline grenzen heen te werken.

Q12. As far as your relationships to Europe/The European Union, how would you depict the effect on you of attending the BIP?

Tágította a látászögemet, mivel olyan élményre és tapasztalatra tettem szert amire Romániában nem tudnék. Valamint tanulságos is. Szerintem hasznos lenne ha több ilyen vagy hasonló program indulna és lenne meghirdetve.

La participation active à ce BIP, en contrepartie de son caractère exigeant, a ainsi offert une occasion d'intense développement personnel et professionnel. Collaborer « rapidement et efficacement » avec des personnes d'origines culturelles et académiques diverses, dans un environnement multidisciplinaire et international, s'est avéré difficile mais a considérablement amélioré l'attention et la compréhension interculturelles des participant-es. Pour les étudiant-es issus de contextes culturels plus homogènes, l'exposition à une telle diversité a été particulièrement dépaysante et formatrice.

Le BIP a contribué à l'épanouissement professionnel des participant-es à différents égards. Non seulement il a renforcé les compétences en recherche (travail en équipe internationale, méthodes d'enquête), mais il a aussi influencé les connaissances et aspirations des étudiant-es au sujet de possibles cursus universitaires et carrières professionnelles. L'expérience leur a parfois inspiré d'envisager une poursuite de leurs études dans des contextes internationaux, en particulier dans le domaine des sciences sociales.

Les réflexions des étudiant-es concernant l'éducation en territoire prioritaire (*urban education*), thème central du BIP, sont diversifiées. À deux exceptions près, toutes les étudiant-es estiment avoir progressé en la matière (question 2). Caractériser plus précisément ces apports ne va cependant pas de soi, la majorité répondant avoir appris sans donner plus de précision. Parmi les réponses qui s'avancent, trois indiquent désormais mieux situer les phénomènes éducatifs dans un contexte plus large (poids du contexte familial ou social, multiplicité des scènes ou acteurs concernés). D'autres réponses, adoptant un registre plus pragmatique, rapportent, parfois avec admiration, avoir appris qu'il existe des acteurs et des actrices mobilisés et des solutions pour mieux faire réussir les élèves dans les territoires prioritaires.

Moins fréquents enfin sont les propos d'étudiant-es qui soulignent avoir pris conscience des différences entre le terrain français et leur terrain national. Ces réponses ne permettent pas de savoir si le BIP, suivant un objectif de l'équipe pédagogique, a facilité l'abandon de stéréotypes sur l'école en « banlieue »—pour apprécier cela, il aurait fallu d'autres indicateurs. Une réponse pourrait même éventuellement aller dans le sens inverse: lorsqu'une étudiante indique avoir pris conscience de l'ampleur des difficultés dans les territoires urbains prioritaires, il n'est pas exclu que cette ampleur prenne le pas sur la connaissance des ressources pour l'affronter. Enfin, deux participant-es indiquent que le BIP n'a pas changé leur regard sur l'éducation en territoire prioritaire. Les raisons qui l'expliquent sont opposées, et liées à la diversité des profils des étudiant-es. L'un-e est un-e étudiant-e français-e qui suit un cursus qui, orienté vers le professorat des écoles, l'a déjà formé-e à une approche intellectuelle systémique et sociologique d'*urban education*: cette personne ne situe pas ici l'apport principal du BIP pour elle. À l'autre extrême, une étudiante semble avoir encore des difficultés à s'appropriier le concept, puisqu'elle juge très positivement sa participation au groupe—celui qui a enquêté au sujet du Fil continu—tout en ayant l'impression que ce travail était éloigné du domaine de l'*urban education*.

La projection du documentaire *Apprendre* dans le cinéma municipal de Gennevilliers a été très positivement appréciée des participant-es (cette projection est présentée dans le chapitre 1.5). Selon leurs témoignages, ce film de Claire Simon, reprenant directement les thèmes centraux du BIP, a permis de mieux comprendre le système éducatif du pays hôte et de faciliter l'immersion dans le terrain de recherche.

the BIP (only 5 of the 20 respondents – mostly French, who are known to have had a strategic role – agree with the statement that the BIP was “too demanding”), it is logical that suggestions for improving the programme would converge to provide more time, both for clarifying, understanding, and implementing objectives, and for allowing groups to get to know each other and organise themselves.

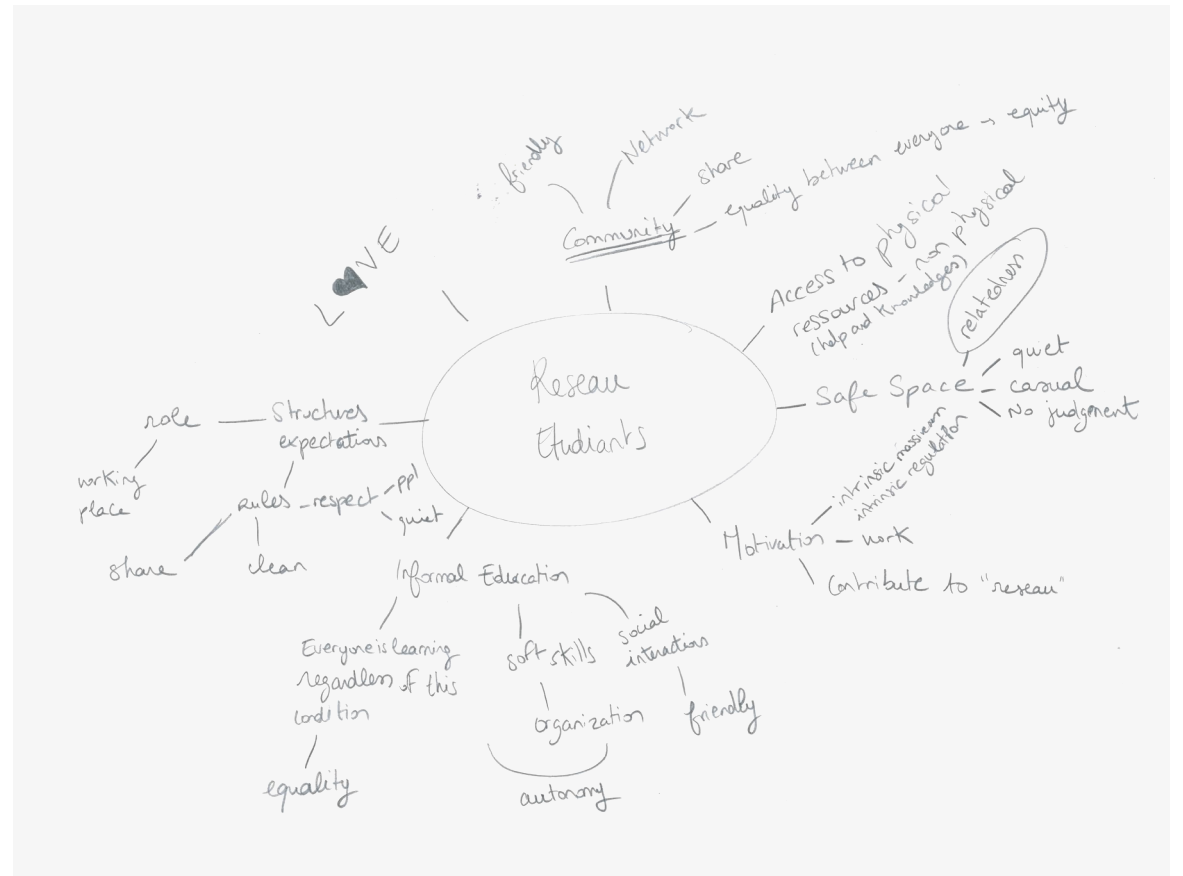
Other difficulties were specific to particular student profiles. For visiting students, the most significant challenge was conducting research in a French-speaking environment – far more so than navigating travel logistics or accommodation. Many felt that the schedule, with its demanding workload and strict attendance requirements, allowed little to no free time to enjoy their stay in Paris. Conversely, French students – already familiar with the city – were more challenged by the need to use visual methods, which was outside the comfort zone of those not coming from a design background. They also found collaborating with researchers more difficult. Unlike local students, visitors quickly had to learn to navigate an unfamiliar city, with several reporting difficulties with transportation. Ease with language varied greatly and was not determined by nationality or academic discipline – though students from VUB and Warwick, unsurprisingly, reported the highest comfort levels working in English, likely due to their institutional contexts.

Communication seems to have emerged as a central theme across many dimensions: navigating new environments, communication with peers in a foreign language, dealing with

language barriers among participants and with local stakeholders, and coordinating group work prior to the on-site week. Participants expressed a strong need for clear communication between students and teaching staff, including the precise articulation of final goals, operational task guidelines, and in-person meetings with group members and mentors before the mobility phase.

Experiences with the visual/ photographic element of the programme were mixed. While some students discovered the academic power of photography as a research tool, others found it stressful or overwhelming. Nevertheless, apart from two already skilled design students, the interaction with professional photographers proved fruitful for all participants: half of the participants reported progress in their technical knowledge – especially regarding lighting, composition, and framing – while a quarter reported having been introduced to the potential of visual storytelling and purposeful photography.

Overall, the experience was overwhelmingly positive for the students involved. It broadened their perspectives, enhanced their exposure to international and interdisciplinary collaboration, and sparked interest in further participation in European-level research initiatives. While the programme’s intensity posed real challenges, its benefits – in terms of knowledge gained, professional development, and intercultural exchanges – were widely recognised and appreciated by all who took part. ■ *Kinga Xenia Havadi-Nagy*
© *Philippe Bongrand*



Nous pouvons conclure que la majorité des étudiant-es rapportent avoir appris aux plans intellectuels, professionnels et personnels, même lorsqu’elles ou ils avaient déjà des connaissances préalables de certains des points au programme du BIP.

Beaucoup soulignent une meilleure compréhension de l’éducation dans les contextes défavorisés, y perçoivent l’importance du soutien communautaire et de la solidarité, et se convainquent du pouvoir de changement que recèle l’éducation. L’implication dans le programme les a fait progresser dans la connaissance des enjeux sociaux plus vastes dont l’éducation urbaine est partie prenante.

Travailler avec des enfants et des jeunes et aborder l’éducation dans une perspective socio-territoriale plus large a inspiré aux étudiant-s des réflexions et des émotions non seulement relatives au terrain local sur lequel le BIP a conduit à enquêter, mais également relatives à leur pays d’origine. Les problématiques liées à l’environnement des enfants, à leur bien-être et à la prise en compte de leurs points de vue, ou bien au bien-être des parents, leur ont fortement parlé.

La plupart des étudiant-es reconnaissent que le travail en équipe, la charge de travail et le rythme imposés par ce programme «intensif» ont constitué des défis. Des objectifs ambitieux en une si courte période de présence sur site imposaient une gestion du temps et une coordination dès la phase initiale à distance. Des étudiant-es évoquent la fatigue à rester concentré-es tout au long de la journée pour travailler en anglais et conduire des recherches. L’emploi du temps ne laissait que peu ou pas de place pour des loisirs, pour faciliter l’interconnaissance des groupes ou pour des visites. Même si cela n’invalide pas foncièrement le BIP (seul-es 5 des 20 répondant-es—

III.2

Contributing to the Education of Primary School Pupils in Urban Areas

During the week of November 18–22, 2024, the Henri-Wallon B School hosted European students and researchers who came to investigate urban education. Partnering with first-graders and fifth-graders, three working groups organised workshops, individual and group interviews, guided walks, and photo shoots, which are detailed in chapters II.1, II.2, and II.3 of the previous part of this book. These various activities, which took up a few hours of the school day on Tuesday and/or Thursday, were only legitimate if they were of interest to the students: how do we know if this was the case?

With the help of the three teachers, we interviewed the children in the days following the BIP's week in Gennevilliers, before their memories faded. We asked the first-grade pupils to draw and then comment on what they liked best. We gave the two fifth-grade classes a questionnaire asking them what they had understood, remembered, or enjoyed. Three sets of possible benefits of the BIP for the students emerged.

Learning differently

The first set of contributions to the students deals with their knowledge and skills in the subjects covered in the working group research topics. Following a collaborative approach, teachers were invited to suggest topics that were part of their class curriculum

and academic progress—with the working groups responsible for reconstructing these topics in a way that made them relevant from a research perspective⁵⁰.

The surveys with the first-grade class thus focused on learning how to read. Among the 21 drawings in which each child describes their favorite moment of the week, 12 refer specifically to small-group activities based on children's books. For these pupils, the BIP therefore encouraged or reinforced their enjoyment of learning to read and contributed to their socialization with and through books. The other notable activity is the language passport, which seven of the children mentioned as their best memory. While most associate it with the pleasure of drawing, a minority explicitly point out its linguistic dimension. Fadhila, for example, says that her best memory is “when we did the worksheet to find out if we spoke Arabic”. Similarly, during the BIP, by interacting with non-French-speaking students and showing them the corner of the classroom and the mascot dedicated to learning English, the pupils clearly enjoyed mobilizing, consolidating, and valorizing their earliest scholastic learning of a modern foreign language.

The same BIP support of usual school goals appears in the feedback from the two fifth-grade classes. In the class that worked on learning English, 17 of the 23 respondents

III.2

Apporter sa pierre à l'éducation des élèves en territoire urbain prioritaire

Pendant la semaine du 18 au 22 novembre 2024, l'école Henri-Wallon B a accueilli des étudiant·es et des chercheur·es européen·nes venu·es enquêter sur l'éducation en territoire urbain prioritaire. Avec des enfants de CP ou CM2, trois groupes de travail ont organisé les ateliers, les entretiens individuels et collectifs, les promenades commentées et les prises de vue que détaillent les chapitres II.1, II.2 et II.3 de la précédente partie de ce livre. Ces différentes activités, qui ont occupé quelques heures de la journée scolaire du mardi et/ou du jeudi, n'étaient légitimes qu'à condition de présenter un intérêt pour les élèves: qu'en a-t-il été?

En collaboration avec les enseignantes des trois classes, nous avons interrogé les enfants dès les jours qui ont suivi la semaine de présentiel du BIP, avant que les souvenirs ne s'effacent. Aux élèves de CP, nous avons demandé de dessiner puis de commenter ce qu'ils avaient préféré. Aux deux classes de CM2, nous avons soumis un questionnaire abordant ce que les élèves avaient compris, retenu ou apprécié. Trois séries de possibles apports du BIP aux élèves y apparaissent.

Apprendre autrement

Une première série d'apports aux élèves concerne leurs connaissances et compétences des sujets abordés lors des enquêtes. Suivant une logique collaborative, les enseignantes avaient en effet été invitées à orienter les enquêtes vers des thèmes à l'ordre du jour de leurs programmes et progressions scolaires—à charge pour les groupes de travail de reconstruire ces sujets de manière à les rendre simultanément pertinents d'un point de vue de recherche⁵⁰.

C'est ainsi que les enquêtes avec la classe de CP ont porté sur l'apprentissage de la lecture. Parmi les 21 dessins où chaque enfant décrit son moment préféré de la semaine, 12 renvoient justement aux activités en petits groupes autour d'albums de littérature jeunesse. Pour ces élèves, le BIP a donc *a minima* encouragé ou conforté le



felt that the activities offered, which consisted of identifying and visualizing instances of English in their personal environment, allowed them to work on this everyday subject in an unusual way. Six students even reported that this was the first time in their lives that they had spoken English with a non-French speaker. 16 said that this experience made them want to learn more English words—six did not express an opinion, and only one said that they did not find it beneficial. 12 felt that it also made them want to learn another modern foreign language.

For the other fifth-grade class, examining the home-school trip was a continuation of a study already begun with the teacher in previous weeks, during which the children had been asked to map their immediate surroundings. The BIP, through questionnaires, interviews, and a subjective review of the maps using emojis, did things differently (21 of the 23 students acknowledged this) and drew their attention more specifically to the emotions they experienced when traveling around their neighbourhood. The programme thus enriched their geography education by familiarizing them with approaches in terms of lived-in spaces⁵¹ and supported their appropriation of the culture of sensitivity included in the moral and civic education part of the national curriculum.

For these two fifth-grade classes, finding the activities “fun” (according to 41 out of 46 students) is not contradictory to being intellectually stimulated (40 students agree that these activities were “interesting”). When we asked the students to suggest activities to do if we were to return to their classroom, two of them suggested purely recreational activities (playing games, sharing cake), three suggested going on a trip (mainly to England), but the other 15 respondents mentioned learning-related activities. This most often involves English, but children also draw on other school exercises, topics, or subjects (“summarizing books”, “food or sports”, “making maps, French, and science”, “researching insects”). The BIP was therefore clearly perceived as an activity involving learning, not as an exclusively recreational interlude.

For each of these three classes, however, it is difficult to attribute to the BIP specific effects on learning. For the teachers, the activities were not designed with a specific learning objective in mind that could be assessed on such a short scale. For the university organisers of the BIP, supporting school activities was a sincere but secondary objective, as the core of the programme (and its evaluation) was focused on the students.



plaisir à l'apprentissage de la lecture, et concouru à la socialisation au livre et par le livre. L'autre activité marquante est le passeport linguistique, plébiscitée par sept des enfants. Si la plupart l'associent au plaisir de dessiner, une minorité évoque explicitement sa dimension linguistique; Fadhila, par exemple, raconte que son meilleur souvenir est « quand on a fait la feuille pour savoir si on parlait en arabe ». De même, pendant le BIP, en interagissant avec les étudiant-es non francophones, en leur montrant les mascottes et le coin de la salle de classe dédiés à l'apprentissage de l'anglais, les élèves ont manifestement aimé mobiliser, consolider et valoriser leurs premiers apprentissages scolaires d'une langue vivante étrangère.

Ce concours du BIP au soutien des objectifs scolaires ordinaires se retrouve avec les deux classes de CM2. Dans celle qui a travaillé sur l'apprentissage de l'anglais, 17 des 23 répondant-es estiment que les activités proposées, consistant à inventorier et à mettre en scène les occurrences de l'anglais dans l'environnement personnel, ont permis de travailler sur cet objet usuel d'une manière inhabituelle. Six élèves rapportent même qu'ils ont à cette occasion parlé pour la première fois de leur vie en anglais avec une personne non francophone. 16 indiquent que cette expérience leur a donné envie d'apprendre plus de mots en anglais—six ne se prononcent pas, une seule indique ne pas y avoir trouvé un tel bénéfice. 12 estiment en avoir retiré aussi l'envie d'apprendre une autre langue vivante étrangère.

Pour l'autre classe de CM2, se pencher sur l'itinéraire écolodomicile poursuivait une étude déjà engagée avec l'enseignante lors des semaines précédentes, où les enfants avaient été en situation de tracer la carte de leur environnement immédiat. Le BIP, par des questionnaires, des entretiens et la revisite subjective des cartes en y apposant des emojis, l'a fait différemment (21 des 23 élèves le recon-

In doing so, the BIP avoided a pitfall in urban education, where the development of alternative activities, sometimes spectacular and extraordinary, can distract children from the core issues of the classroom⁵². On the contrary, it provided an opportunity to work on these ordinary objectives in a different and enjoyable way.

Sharing a taste for internationalism

A second set of benefits for pupils is less related to the activities offered than to meeting different people, particularly those of different nationalities and who speak foreign languages.

“Reading with Lucile” (Jana), “When I did some coloring with Noa” (Mariam): although the first-graders highlight ordinary school activities (reading, drawing), they specify that these activities were carried out with unusual people. Without overshadowing the intellectual activity involved, it is the encounter with foreign people, in different senses of the term, that stands out. 12 of the 21 children mention adults in their best memories. These are either one or more students (n=8) or one of the two researchers who led workshops with books (n=4). The situation most often cited by the children (n=6) was reading picture books in English with British student Olivia. For example, Sohan describes his favorite moment as follows: “When we read a book in English. Olivia told us English words that I already knew: blue, green, pink, gray”. His description brings together elements that are found separately in other pupils’ accounts of their best memories of the BIP: consistency with school practices, meeting adults who were initially strangers but are now familiar, the otherness of a foreign language, and the biographical echo of learning. All these activities are likely to be remembered with interest and pleasure, opening up the possibility of future reinvestment.

The fifth-grade students were somewhat overwhelmed by the otherness of the people they met. In our questionnaire, we showed them

photo portraits of the adults their class had worked with during the week, asking them to recall their first names, nationalities, and languages. Few students were able to recall all this information. The vast majority were able to name the researchers who led the group, the French student, and, less frequently, some of the other non-French students. However, many were uncertain about the nationalities and native languages of these partners. In this case, circulating the questionnaire and commenting upon the results proved useful, and perhaps educational, in allowing the students to reflect on the ins and outs of the previous week’s excitement without any pressure, and to clarify various aspects – for example, locating the European countries involved geographically, or reminding students that speaking English is not a reliable indicator of nationality.

Similar to first-graders, the majority of fifth-graders said that the BIP inspired or reinforced a positive relationship with foreign languages and people. In the class that did not work directly on learning English, the BIP made 17 of the 23 students want to learn foreign languages – five did not express an opinion, and only one rejected the proposal, with the proportions thus being identical to those seen above for the other class. The 46 fifth-graders, on the other hand, were less unanimous about the effect of the BIP on their aspirations to “go abroad” (question 5). 26 agreed with this statement – 16 of the 26 boys and only 10 of the 21 girls – but 11 did not know and 9 disagreed. On this point, attitudes are much more closely linked to gender or to multilingualism in the household (two-thirds of children living in a multilingual household respond positively, compared to only half of children growing up in a monolingual household) than to academic level or social background. These findings could help to better promote international acculturation in future editions of the BIP, for example by adjusting the composition of groups of children and by differentiating teaching methods.

naissent) et a plus spécifiquement attiré leur attention sur les émotions éprouvées lors des déplacements dans leur quartier. Le programme a par là enrichi leur formation en géographie en les familiarisant avec les approches en termes d’espaces vécus⁵¹, et soutenu leur appropriation de la culture de la sensibilité inscrite au programme national d’enseignement moral et civique.

Pour ces deux classes de CM2, trouver les activités « amusantes » (selon l’avis de 41 élèves sur 46) n’est pas contradictoire avec le fait d’être intellectuellement stimulé (40 jugent en effet ces activités « intéressantes »). Lorsque nous avons demandé aux élèves de proposer, dans l’hypothèse fictive d’un retour dans leur classe, des activités à entreprendre, deux les situent sur un registre purement ludique (faire des jeux, partager un gâteau), trois font la contre-proposition de partir en voyage (surtout en Angleterre), mais les quinze autres répondant-es évoquent des enjeux d’apprentissage. Il s’agit le plus souvent de l’anglais mais les enfants puisent également à d’autres exercices, thèmes ou disciplines scolaires (« faire des résumés de livres », « l’alimentation ou le sport », « faire des cartes, du français et des sciences », « faire une recherche d’insectes »). Le BIP a donc bien été perçu comme une activité mettant en jeu des apprentissages, non comme une parenthèse exclusivement ludique.

Pour chacune des trois classes, il est cependant difficile d’imputer spécifiquement au BIP des effets précis sur ces apprentissages. Pour les enseignantes, les activités n’étaient pas conçues avec un objectif d’acquisition spécifique, ponctuellement évaluable à une si courte échelle. Pour les organisateurs universitaires du BIP, le soutien aux activités scolaires était un objectif sincère mais secondaire, le cœur du programme (et de son évaluation) étant centré sur les étudiant-es.

Ce faisant, le BIP a évité un écueil de l’action éducative en territoire prioritaire, où l’élaboration d’activités alternatives, parfois spectaculaires et extraordinaires, peut détourner l’attention des enfants des enjeux centraux de la classe⁵². Au contraire, il a donné une occasion de travailler, certes différemment et de manière plaisante, à ces objectifs ordinaires.

Partager le goût de l’international

Une deuxième série d’apports aux élèves est moins liée aux activités proposées qu’au fait de rencontrer des personnes différentes, et notamment de nationalités et langues étrangères.

« La lecture avec Lucile » (Jana), « Quand j’ai fait un coloriage avec Noa » (Mariam) : si ce sont bien des activités scolaires ordinaires (lire, dessiner) que les enfants de CP mettent en avant, c’est en précisant qu’elles ont été conduites avec des personnes inhabituelles. Sans éclipser l’activité intellectuelle en jeu, c’est la rencontre avec des personnes étrangères, en différents sens du terme, qui se montre marquante. 12 des 21 enfants formulent leur meilleur souvenir en y faisant apparaître des personnes adultes. Il s’agit soit d’un ou plusieurs étudiant-es (n=8), soit de l’une ou l’autre des deux chercheuses qui ont animé des ateliers avec des livres (n=4). La situation la plus citée par les enfants (n=6) est la lecture d’albums en anglais avec l’étudiante britannique Olivia. Par exemple, Sohan décrit son moment préféré ainsi : « Quand on a lu un livre en anglais. Olivia nous a dit des mots en anglais que je connaissais déjà : *blue, green, pink, grey* ». Sa description réunit des éléments qu’on trouve séparément dans les narrations que d’autres élèves font de leur meilleur souvenir du BIP : la cohérence avec les pratiques scolaires, la rencontre avec des adultes initialement inconnu-es et désormais familier-es, l’altérité d’une langue étrangère, l’écho biographique des apprentissages. Toutes ces activités sont susceptibles d’être remémorées avec intérêt et plaisir, ouvrant la possibilité d’un réinvestissement ultérieur.

A third set of benefits relates to giving students the sometimes unprecedented experience of working with a university. In urban socially disadvantaged areas, biographical trajectories are less likely to involve higher education than in other social contexts; interacting with students and researchers thus takes on a specific significance. Although physically close to the Agnettes neighbourhood in Gennevilliers, our university can seem symbolically distant. We examined this for fifth-graders – doing so for first-graders, given their young age, would have required observation methods that were beyond our reach at the time of the study.

Before the BIP, many of the 46 fifth-grade children ignored that there was a university in their city. 25 of them agreed with the following statement: “Before last week, I didn’t know there was a university in Gennevilliers”⁵³. 33 of them were unaware of the location or appearance of the buildings, given their negative response to the statement: “I already knew this building and I already knew it was a university”. Furthermore, the unevenly correct answers to the question “What is a student?” – while asked after the BIP – confirm the existence of a general learning issue about higher education, and not only in relation to the local presence of the university.

This initial lack of knowledge makes the partnership initiated by the BIP all the more significant. It has contributed to the academic socialisation of the children not only by bringing French and foreign students and academics into the classrooms, but also, conversely, by welcoming the school’s pupils into the university. Most of the children probably entered the building for the first time during the presentation of the photographic essays in the lecture hall. This visit was not initially planned: it was the teachers who, during the week, made the suggestion – which was obviously welcomed with enthusiasm by the university. It was only made possible with

the support of the school’s administrative hierarchy (as time was limited in the morning, the pupils did not walk to the university but travelled by bus) and the mothers who accompanied the children. For three pupils, this trip was their best memory of the week (question 9).

While the BIP undoubtedly introduces children to the university, does it go so far as to inspire them to envisage a future there, in other words, to stimulate their aspirations for higher education? Among the 31 students who say they want to “work at a university one day”, 20 indicate that they had not waited to meet us to decide this, but nine others seem to have only started thinking about it since joining the BIP. However, this positive effect is accompanied by the need to better understand the case of the 15 children who explicitly ruled out going to university (n=8) or were undecided (n=7).

Produced in the days following the BIP, these data do not allow us to say whether the experience will have a long-term impact on the children. However, they suggest that most of them were able to have a positive experience meeting university students and teachers, people speaking foreign languages, and people who had come from faraway countries to learn about them, while continuing with their regular school activities, without losing sight of their primary objectives.

A more in-depth analysis of the responses would show, however, that behind these broad outlines, the benefits of the BIP undoubtedly vary for the 67 pupils depending on their age, gender, social background or academic level. Perhaps this could be the starting point for writing an academic article, in line with the BIP’s objective of stimulating academic publications. However, that is not the focus of this text, which simply aims to initiate, illustrate and document a reflection on the interests – in the distinct senses of curiosity, pleasure and profit – that a programme such as the BIP offers to the pupils involved in it. ■ *Philippe Bongrand*

Bonjour !

Notre groupe a été très heureux de travailler la semaine dernière avec ta classe de CM2 : **MERCI** encore !
 Pour finir, nous avons besoin de savoir quel souvenir tu en gardes, c’est pourquoi nous te posons quelques questions.
 Ne t’inquiète pas quand tu ne sais pas ou bien si tu n’es pas d’accord, n’hésite pas à l’écrire.
 C’est important pour nous de le savoir, c’est ce qui nous aidera à mieux faire une prochaine fois.

Écris ici ton prénom : ..Rayan.....

Q1 - Coche les moments où tu as été présent(e) lors de notre venue

	oui	non	Je ne sais plus
J’étais dans la classe quand le groupe est venu mardi après-midi			

Q2 - Voici les photos des membres de notre groupe : si tu te sais, écris pour chacun(e) ...

	... son prénom	... son pays	... sa langue maternelle
	sonya	romania	romania
	chong	asiatique chine	chinese
		serbie	l’anglais
	orélian	français	français
	dalia	belgique	belge
	andrie	Angleterre	Anglais

Q3 - D'après toi, qu'est-ce qu'un « étudiant » ?

Un étudiant est une personne qui étudie pour devenir meilleur.

Q4 - D'après toi, qu'est-ce que nous voulions savoir en venant dans ta classe ?

Et vous voulez savoir comment nous travaillons ?

Q5 - Au sujet du passage de notre groupe dans ta classe, dirais-tu que... (coche)

	D'accord	Pas d'accord	Ni l'un, ni l'autre	Je ne sais pas
C'était intéressant	<input checked="" type="checkbox"/>			
C'était amusant	<input checked="" type="checkbox"/>			
C'était différent de ce qu'on fait d'habitude	<input checked="" type="checkbox"/>			
Je n'ai pas compris l'intérêt		<input checked="" type="checkbox"/>		
Je n'ai pas aimé		<input checked="" type="checkbox"/>		
Cela m'a plu d'être pris(e) en photo		<input checked="" type="checkbox"/>		
C'est la première fois que je parlais en anglais avec quelqu'un qui ne parle pas français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Ça m'a donné envie d'apprendre plus de mots en anglais			<input checked="" type="checkbox"/>	
Ça m'a donné envie d'apprendre d'autres langues étrangères que l'anglais			<input checked="" type="checkbox"/>	
Ça m'a donné envie d'aller à l'étranger			<input checked="" type="checkbox"/>	
Ça m'a donné envie d'aller à l'université	<input checked="" type="checkbox"/>			

Q6 - Concernant notre université à Gennevilliers, dirais-tu que :

	oui	non	Je ne sais plus
Avant la semaine dernière, je ne savais pas qu'il y avait une Université à Gennevilliers			<input checked="" type="checkbox"/>
Avant, j'avais déjà vu ce bâtiment mais je ne savais pas que c'était une université		<input checked="" type="checkbox"/>	
Avant, je savais déjà qu'il y a une université à Gennevilliers, mais je ne savais pas à quoi elle ressemblait.		<input checked="" type="checkbox"/>	
Avant, je connaissais déjà ce bâtiment et je savais déjà que c'était une université	<input checked="" type="checkbox"/>		
Avant, je savais déjà que j'aimerais bien étudier un jour à l'université	<input checked="" type="checkbox"/>		
Aujourd'hui, je sais que j'aimerais bien étudier un jour à l'université	<input checked="" type="checkbox"/>		

Les élèves de CM2 se sont montrés en partie dépassés par l'altérité des personnes rencontrées. Dans notre questionnaire, nous leur avons présenté les portraits photos des adultes avec lesquels leur classe a travaillé au cours de la semaine, en demandant d'en rappeler les prénoms, nationalités et langues. Peu d'élèves peuvent restituer toutes ces informations. La très grande majorité savent certes nommer les chercheuses et chercheurs qui ont animé le groupe, l'étudiant-e français-e et, moins fréquemment, certain-es autres étudiant-es non français-es. Mais nombreuses sont leurs incertitudes au sujet des nationalités et langues natales de ces partenaires. Ici, la passation puis la restitution du questionnaire auprès des élèves se sont avérées utiles, et peut-être formatrices, pour revenir sans plus aucune urgence sur les tenants et aboutissants de l'effervescence de la semaine précédente, et en clarifier différents aspects—par exemple situer géographiquement les pays européens concernés, ou bien rappeler aux élèves que parler en anglais n'est pas un indicateur fiable de la nationalité.

Comme en CP, la majorité des élèves en CM2 expriment que le BIP leur a inspiré ou a renforcé un rapport positif aux langues et personnes étrangères. Dans la classe qui n'a pas directement travaillé sur l'apprentissage de l'anglais, le BIP a donné envie à 17 des 23 élèves d'apprendre des langues étrangères—5 ne se prononcent pas, un seul écarte la proposition, les proportions se montrant ainsi identiques à celles vues plus haut pour l'autre classe. Les 46 élèves de CM2 se montrent en revanche moins unanimes au sujet de l'effet du BIP sur leurs éventuelles aspirations à « aller à l'étranger » (question 5). 26 valident cette affirmation—16 des 26 garçons, et seulement 10 des 21 filles—mais 11 ne savent pas et 9 sont en désaccord. Sur ce point, les attitudes se montrent bien plus liées au sexe ou au plurilinguisme (deux tiers des enfants qui vivent dans un ménage plurilingue répondent positivement, ce qui n'est le cas que de la moitié des enfants grandissant dans un ménage monolingue) qu'au niveau scolaire ou à l'origine sociale. Ces constats pourraient aider à mieux promouvoir l'acculturation internationale lors de prochaines éditions du BIP, par exemple en jouant sur la constitution des groupes d'enfants et sur la différenciation pédagogique.

Se projeter à l'université

Une troisième série d'apports tient au fait de donner aux élèves l'expérience, parfois inédite, d'un travail commun avec une université. Dans les territoires prioritaires, les trajectoires personnelles passent relativement moins souvent ou moins spontanément par l'enseignement supérieur que dans d'autres contextes sociaux; dès lors, côtoyer des étudiant-es et des chercheur-es y revêt une portée spécifique. Bien que physiquement proche du quartier des Agnettes à Gennevilliers, notre université peut s'y avérer symboliquement lointaine. Nous l'avons examiné pour les élèves de CM2—le faire pour les élèves de CP, vu leur jeune âge, aurait appelé des modalités d'observation hors de notre portée au moment de procéder à cet examen.

Avant le BIP, bon nombre des 46 enfants de CM2 ignoraient l'existence d'une université dans leur ville. 25 d'entre elles et eux se reconnaissent dans la proposition suivante: « Avant la semaine dernière, je ne savais pas qu'il y avait une université à Gennevilliers »⁵³. 33 d'entre elles et eux ignoraient l'emplacement ou la physionomie des bâtiments, vu leur réponse négative à la proposition: « Avant, je connaissais déjà ce bâtiment et je savais déjà que c'était une université ». Par ailleurs, les réponses inégalement correctes à la question « qu'est-ce qu'un étudiant? »—pourtant posée après la tenue du BIP—confirment l'existence d'un enjeu d'apprentissage général, et non seulement au sujet de l'implantation locale, relativement au monde universitaire.

Q7 – Est-ce que tu aimerais que notre groupe international revienne dans ta classe ? Si oui, qu'est-ce que tu proposerais qu'on fasse ?

Oui et je propose qu'on fasse une recherche d'insecte.

Q8 – Est-ce que tu trouverais bien que ce projet soit refait l'année prochaine avec la classe de Mme Mahmid ? Donne ton avis en entourant entre 1 (= pas du tout) et 10 (= oui beaucoup) puis écris dessous pourquoi.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

J'ai mis 10 parce que → c'est amusant de faire notre trajet de la maison à l'école.

Q8 – Dessine ce que tu as préféré pendant la semaine dernière et, à côté ou en dessous de ton dessin, raconte ce qu'on voit et pourquoi tu as préféré ça.



Q9 – Ici, tu peux nous dire tout ce que tu veux de plus !

Ce que j'ai préféré ces jours est fort à l'université

MERCI !!

Cette méconnaissance de départ donne une portée d'autant plus grande au partenariat initié par le BIP. Celui-ci a contribué à la socialisation académique des enfants non seulement en faisant intervenir des étudiant-es et universitaires, de France ou d'ailleurs, dans les classes, mais aussi, réciproquement, en accueillant les élèves de l'école dans les murs de l'université. Sans doute la plupart des enfants ont-ils pénétré pour la première fois dans le bâtiment à l'occasion de la restitution des essais photographiques dans l'amphithéâtre. Cet accueil n'était initialement pas prévu : ce sont les enseignantes qui, au cours de la semaine, en ont fait la proposition—évidemment accueillie avec enthousiasme du côté de l'université. Sa mise en œuvre n'a été rendue possible qu'avec le soutien de la hiérarchie administrative de l'école (le temps étant compté dans la matinée, les élèves ne sont pas venu-es à pied, mais en bus) et celui de mères accompagnant les enfants. Pour trois enfants de CM2, ce déplacement constitue leur meilleur souvenir de la semaine (question 9).

Faisant incontestablement découvrir l'université aux enfants, le BIP va-t-il jusqu'à les conduire à s'y projeter, autrement dit à stimuler leurs aspirations aux études supérieures ? Parmi les 31 élèves qui déclarent souhaiter « travailler un jour à l'université », 20 indiquent certes qu'ils n'avaient pas attendu de nous rencontrer pour cela, mais neuf autres semblent en revanche s'y projeter seulement depuis le BIP. Cet effet positif s'accompagne toutefois du besoin de mieux comprendre le cas des 15 enfants qui écartent explicitement un passage par l'université (n=8) ou ne savent pas se prononcer (n=7).

Produites dans les jours suivants le BIP, ces données ne permettent pas de dire si l'expérience marquera les enfants à long terme. Elles suggèrent cependant que la plupart ont pu, tout en poursuivant des activités scolaires en partie habituelles, donc sans se disperser relativement à leurs objectifs prioritaires, faire une expérience positive de la rencontre avec des étudiant-es et enseignant-es universitaires, avec des personnes parlant des langues étrangères, avec des adultes venus de pays lointains pour s'intéresser à eux.

Une analyse plus approfondie des réponses montrerait cependant que, derrière ces grandes lignes, les apports du BIP varient sans doute pour les 67 élèves selon l'âge, le sexe, l'origine sociale ou le niveau scolaire. Peut-être y a-t-il ici le point de départ pour l'écriture d'un article scientifique, en cohérence avec l'objectif du BIP de stimuler des publications académiques. Mais tel n'est pas l'enjeu du présent texte, qui souhaite simplement amorcer, illustrer et documenter une réflexion relative aux intérêts—aux sens distincts de curiosité, de plaisir et de profit—que présente un programme tel que le BIP pour les élèves qui y sont enrôlé-es. ■ Philippe Bongrand

III.3

Fostering Urban Education Stakeholders Involvement

As a first-grade teacher at Henri-Wallon B Primary School, I am delighted to testify to our team's enthusiasm for becoming a BIP partner. Opening our school's doors to the *Urban Education in Europe* programme was a unique opportunity to bring together pupils, students, teachers, families and academics around an innovative, professionalising project that forged links between everyone and offered new perspectives for all.

By opening their classrooms to this project, the teachers all became invested both as participants in the students' training programme—albeit for a short but meaningful period—and in their own professional development, thanks to the rich exchanges with the academics they met.

Carried out in a collaborative and co-constructed manner, the choice of research themes and activities was tailored to the interests of each teacher and was based on the different learning activities conducted in class according to levels (English, geography, reading).

The proposals for photographic surveys in different spaces (neighbourhood, school) actively engaged and enthused the pupils. And in the space and time of the classroom, it was easy to implement activities and workshops led by the students.

The final presentation of the work in the amphitheatre of the University of Gennevilliers, in the presence of families and pupils, was a highlight for everyone. Opening our school to the BIP a few weeks earlier may have enabled some pupils to open themselves up to new horizons, to allow themselves to have higher ambitions, and to envisage studying in the same place in a few years' time.

The BIP, the fruit of the connections between the university and its local area, has strengthened these ties. The partnership with the school aroused such keen interest that, six months later, it led to the conclusion of a three-year partnership between the ÉMA laboratory and the French Ministry of Education, in conjunction with Belgian colleagues from the VUB and UHasselt, to continue collaborative research⁵⁴.

Finally, and most importantly, beyond personal and collective achievements and satisfaction, this project has shed a positive light on our small community surrounding the school and on our shared ambition—first and foremost among the families involved in the project—for the success of the children in our Agnettes neighbourhood.

■ Valérie Bézard

III.3

Soutenir les acteurs de terrain de l'éducation en territoire urbain prioritaire

Comme enseignante de la classe de CP de l'école élémentaire Henri-Wallon B, j'ai plaisir à témoigner de l'intérêt que notre équipe a trouvé à devenir partenaire du BIP. Ouvrir toutes grandes les portes de notre école au programme *Urban Education in Europe* fut une occasion unique de réunir élèves, étudiants, enseignants, familles et universitaires autour d'un projet novateur, professionnalisant, tisseur de liens entre chacun et porteur de nouvelles perspectives pour tous.

En ouvrant sa classe à la réalisation de ce projet, chaque professeur s'est engagé, tant comme acteur dans le parcours de formation des étudiants—certes pour un temps court mais signifiant—que dans son propre parcours de professionnalisation, à la faveur des riches échanges avec les universitaires rencontrés.

Réalisé sur un mode collaboratif et co-construit, le choix des thématiques de travail et des activités a été ajusté aux intérêts de chaque enseignant et a été fonction des différents apprentissages conduits en classe selon les niveaux (anglais, géographie, lecture).

Les propositions d'enquêtes photographiques dans les différents espaces (quartier, école) ont engagé activement et enthousiasmé les élèves. Et dans l'espace et le temps de la classe, la mise en œuvre des activités et ateliers animés par les étudiants s'est révélée aisée.

La restitution finale des travaux dans l'amphithéâtre de l'Université de Gennevilliers, en présence de familles et d'élèves, a été un temps fort pour tous. Ouvrir notre école, quelques semaines plus tôt, au BIP aura ainsi peut-être permis à certains élèves de s'ouvrir eux-mêmes à des horizons nouveaux, de s'autoriser des ambitions plus élevées, et d'envisager, d'ici quelques années, étudier en ce même lieu.

Fruit des liens entre l'université et son territoire, le BIP les a renforcés. Le partenariat avec l'école a en effet suscité un intérêt si marqué qu'il a débouché, six mois plus tard, sur la conclusion, entre le laboratoire ÉMA et l'Éducation nationale, en lien avec les collègues belges de la VUB et de UHasselt, d'un partenariat triennal pour poursuivre des recherches collaboratives⁵⁴.

Enfin, et surtout, par-delà les réalisations et satisfactions personnelles et collectives, ce projet aura permis de projeter une jolie lumière tant sur notre petit territoire autour de l'école que sur notre grande ambition commune et partagée par tous—en premier lieu, les familles partenaires du projet—pour la réussite des enfants de notre quartier des Agnettes. ■ Valérie Bézard



Blanc de Valérie BÉgard - Gennevilliers 19.11.2024
Grille d'analyse métaphorique inspirée de Ferraro 2000; Geertz/André David 2002

Procédures	Stades	Exemples
0 /	Absence de toute trace	
1 Procédures pré-syllabiques	Desin	éléphant
	Simulation de l'écriture et graphisme primitif	éléphant
2	Écriture avec prédominance de lettres saintes que celles-ci soient utilisées pour transcrire des sons	éléphant
	Écriture syllabique dominante (une lettre code une syllabe entière)	éléphant
3 Procédures phonographiques	Écriture syllabico-alphabétique	lapin
	Écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale	souris
4 Procédures alphabétiques	Écriture alphabétique conforme à la forme orale	rat
	Écriture orthographique	lapin

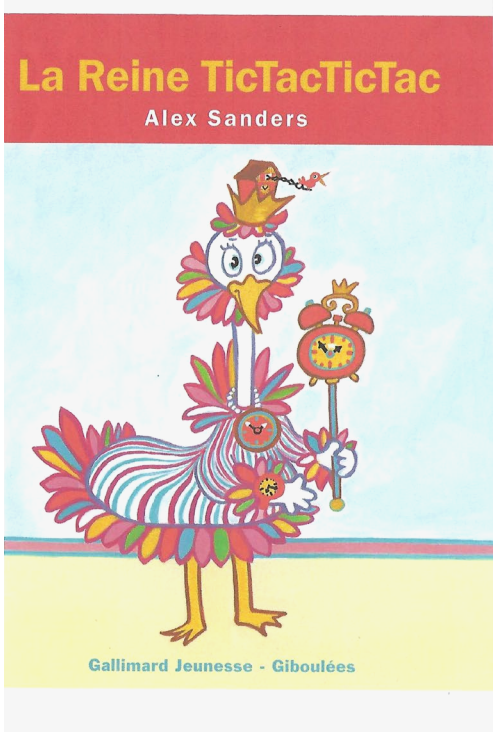
Tab. 1. Grille d'analyse des écrits produits en PI

écriture syllabique dominante
une lettre = une syllabe
F → fan
ON → tône

SOHAN
OU SIFA FON
hou je suis un fantôme

JE suis invincible

○ aide de l'adulte → dans les deux phrases, "un" est codé A. Qu'est-ce que l'enfant entend? Justifie?



Maria

La Reine TicTacTicTac

Maria écrit "tic tac" avec ce qu'elle a déjà appris: "ti ta". Avec l'aide de l'adulte, elle repère la finale et ajoute le "e" en s'aidant du titre de l'ouvrage. Puis elle copie "La reine" et copie l'illustration.

III.4

Enhancing Mutual Learning Between Students and Supervisors

As a researcher specializing in citizenship education, I have been involved in EUTOPIA's Connected Community on Urban Education since its creation. In the autumn of 2024, I had the pleasure of being part of Group 2, a team that mapped the experiences of the home-to-school journeys of the 25 pupils in Miss Lalia's fifth-grade class. This chapter summarises Group 2's research activities during the BIP week in Gennevilliers, detailing how we explored, processed, and communicated our findings about children's school commutes. Alongside this, I present my own research diary. This tool allows me, from a researcher's stance, to critically examine this intensive explorative process within a newly formed team, contextualise the data, refine interpretations, and reposition conclusions to ensure they can be applied soundly in future scientific work. In this chapter, I invite you to join me on a journey of critical reflection. My aim is to explore how the BIP experience not only enriches students' learning but also serves as a catalyst for the professional development of the academic staff involved.

Meeting Group 2

Characterised by a rich academic and linguistic diversity Group 2 was an international, multidisciplinary learning group with six members. Noémie, a French student in teacher education, engaged in connecting with the classroom teacher and forming a 'linguistic bridge' between the French-speaking school environment and the English-speaking Group 2. Julia, an English educational science student with a basic knowledge of French, committed to formulating the findings clearly and accurately in English, provided with the appropriate teaching jargon. Anja, a Slovenian student in a design programme, had a particular interest in international collaboration and took a leading role in visually shaping the research process and results. Vivien, a geography student, specialised in processing large data sets and cartographic representations. Language posed a challenge for her – both English and the frequent switches to French – which sometimes made her withdraw somewhat. Laurent, a French teacher trainer from INSPÉ (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) who already knew the school, acted as a facilitator. He arranged school visits, contacted the headmaster and supported Noémie in her collaboration with the students. I myself, Jetske, am a Belgian researcher and supported Group 2 in making methodological choices. My goal was also to collect a rich and quality dataset that we could use with the BIP initiators afterwards for further scientific research within the field of Urban Education.

III.4

Renforcer les apprentissages mutuels entre étudiant·es et encadrant·es

Enseignante-chercheuse spécialiste des questions d'éducation à la citoyenneté, je participe depuis sa création à la *Connected Community* «Urban Education» d'EUTOPIA. À l'automne 2024, lorsque les étudiants et les universitaires du BIP ont été répartis en six groupes de travail, j'ai eu le plaisir de faire partie du groupe 2. Ce groupe a étudié les expériences des trajets domicile-école de 25 élèves d'une classe de CM2 de l'école Henri-Wallon B de Gennevilliers. Dans ce chapitre, je résume les activités successives que nous avons collectivement entreprises pour cartographier, faire commenter par les élèves et analyser les trajets domicile-école. En parallèle, je restitue mon expérience personnelle de formatrice, en reproduisant des extraits de mon journal de recherche. Ce journal m'aide, comme chercheuse, à contextualiser, questionner, nuancer et réévaluer les données que notre groupe a produites. C'est indispensable pour exploiter et interpréter correctement ces matériaux d'enquête dans la suite de nos travaux scientifiques. Par ce texte, je souhaite montrer comment l'expérience du BIP peut non seulement être une source d'apprentissage pour les étudiants, mais également constituer un catalyseur du développement professionnel pour les enseignants-chercheurs qui s'y impliquent.

Un groupe aux profils académiques et linguistiques très variés

Comme chacun des six groupes du BIP, le groupe 2 a réuni des membres aux parcours nationaux et disciplinaires contrastés. Noémie, une étudiante française inscrite en troisième année de licence de sciences de l'éducation et de la formation (avec orientation vers le métier de professeur des écoles) avait été chargée d'entrer rapidement en contact avec l'enseignante de la classe de CM2 et de garantir un «pont linguistique» entre le terrain francophone de notre enquête et les activités en anglais au sein du groupe. Julia, étudiante anglaise en sciences de l'éducation, avait certes des rudiments de français, mais elle s'est rapidement spécialisée dans le rôle de la plus compétente en anglais: elle a pris en charge la rédaction des résultats en anglais (vocabulaire pédagogique inclus), puisque telle était la langue dans laquelle devait être écrite la production finale du groupe—le *photographic essay*. Anja était une étudiante slovène suivant une formation dans



Defining the central theme of our investigation

The team was tasked with conducting a participatory research project in Miss Lalia's classroom at Henri-Wallon B school in Gennevilliers, which would be reported on in a photographic essay and presented at the end of the BIP week. During her geography lessons, Lalia Mhamid, the fifth-grade teacher, had worked with her pupils on the theme of the home-to-school journey to develop their spatial awareness. This sparked her interest, and she suggested to Group 2 that we build on this. Apart from the general theme, nothing was predetermined, allowing us to refine the research focus. In online meetings leading up to the BIP week, the team decided to explore the emotions pupils experience during their home-to-school journeys and the coping mechanisms they use. This aligns seamlessly with the BIP's overall focus on Urban Education.

The literature highlights various ways in which children travel to and from school: independently or accompanied, actively (i.e., walking, cycling) or using motorised transport. These choices are influenced by situational and environmental factors, with traffic and social safety considerations being particularly relevant in urban areas. For working-class families, this freedom of choice may be more limited and, due to a lack of other options or to housing density, they are more likely to walk from school to home.

While this can contribute to increased physical activity, it may also expose children to higher safety risks (e.g., bullying, traffic risks). This raises important questions about how children in socio-economically disadvantaged neighbourhoods experience their daily school commute, what emotions are associated with it, and how they manage these experiences.

une école de design. Particulièrement intéressée par la collaboration internationale, elle a joué un rôle de premier plan dans la création de représentations visuelles rendant compte de manière stimulante du processus de recherche et des résultats. Vivien était une étudiante en géographie spécialisée dans le traitement de grands ensembles de données cartographiques. Les langues de travail représentaient pour elle un défi : l'accumulation du français et de l'anglais était parfois usante, au point de la contraindre par moments à se mettre un peu en retrait. Outre ces quatre étudiantes, le groupe comportait deux universitaires. Laurent était un formateur d'enseignants français de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ). Très familier de l'environnement scolaire dans lequel nous avons enquêté, Laurent a joué le rôle d'animateur, de facilitateur (en rencontrant préalablement l'équipe pédagogique de l'école) et de formateur (il a en particulier soutenu Noémie dans ses démarches et interactions avec les élèves). Enfin, moi, Jetske, je suis une chercheuse belge qui a aidé le groupe à opérer des choix méthodologiques clairs. J'avais en tête que notre équipe organisatrice du BIP était convenue de faire de la semaine d'enquête à Gennevilliers la première étape d'une recherche de plus long terme; dans cette perspective, les données produites devaient pouvoir être exploitables au plan académique. Tenir mon rôle de garante de la qualité des données était donc décisif.

La définition de la thématique centrale de notre enquête

Suivant le principe adopté à l'échelle du BIP, notre équipe s'est engagée dans l'élaboration d'une recherche collaborative avec une classe de l'école élémentaire Henri-Wallon B de Gennevilliers. Notre objectif opérationnel était de rendre compte de cette enquête sous la forme d'un essai photographique. Lorsque le programme BIP a été présenté aux enseignants de l'école, plusieurs thèmes de recherche avaient été évoqués à titre d'exemple. Parmi ceux-ci, il y avait le thème des trajets des élèves entre l'école et le domicile. En entendant cet exemple, l'enseignante de la classe de CM2, Lalia Mhamid, a signalé qu'elle avait justement commencé d'y travailler, lors de cours de géographie, dans le but de développer la conscience spatiale de ses élèves. Elle a donc proposé au groupe 2 d'y travailler. Au-delà de ce thème, rien n'était défini : la réflexion devait se poursuivre pour élaborer une problématique et envisager des opérations d'enquête. Lors de ses réunions en ligne en amont de la semaine à Gennevilliers, l'équipe a choisi d'étudier quelles émotions les élèves ressentent lors de leurs trajets domicile-école et par quels mécanismes d'adaptation ils composent avec elles. Ce thème était directement conçu en lien avec l'objet général du BIP : l'*urban education*. Dans ce domaine, la littérature internationale souligne l'existence de différentes façons pour les enfants de se rendre à l'école et d'en revenir : seuls ou accompagnés, actifs (à pied ou à vélo) ou motorisés. Le choix parmi ces différentes modalités de déplacement est souvent déterminé par le contexte et par les facteurs environnementaux, et certainement aussi, dans les contextes urbains, par des considérations de circulation ou de sécurité. Pour les familles des classes populaires, cette liberté de choix semble souvent plus limitée et, parfois en raison du manque d'autres options ou compte tenu de la densité d'habitation, elles sont plus susceptibles de marcher de l'école à la maison. Bien que l'exercice physique rende cette modalité de déplacement bénéfique pour la santé (sans que cela ne soit nécessairement la motivation première), c'est en revanche dans ce contexte social que les enfants peuvent être le moins prémunis contre certains dangers (par exemple liés au harcèlement ou à la circulation). La question se pose donc de savoir comment les enfants des quartiers socialement défavorisés vivent la sortie de l'école et, en particulier, comment ils gèrent les émotions que cela déclenche.

In preparation for the first online meeting, I reviewed the topic of home-to-school journeys. While I wanted to avoid being overly directive, after an open discussion, I suggested informing the team about the key insights from the literature review. This suggestion was well-received, and I believed it would help refine the research theme in an informed way. By offering guidance while also allowing for input, I hoped to strike a balance. However, in retrospect, I questioned whether this approach truly supported their learning process.

Despite the smooth course of the meetings and the concrete input, I realised that these preparations weren't enough to begin data collection on day 1 of the BIP week. With no extra meeting possible due to the short time frame and the participants' busy schedules, I took the initiative to select a survey, translate it into French, prepare an interview guide, purchase smiley stickers, print maps, and develop a focus group guide for parents. Throughout this process, I kept the team informed. While Laurent was very supportive in terms of logistics, the other team members were more reserved. Just before the start of the BIP week, this raised two concerns for me: (1) Would there be enough engagement during the BIP? and (2) Am I taking too much control of the students' process, potentially undermining their sense of ownership?

Understanding the research context

We conducted our study at the French public primary school Henri-Wallon B, located in the Les Agnettes neighbourhood in Gennevilliers, a municipality in the north-western suburbs of Paris. The school is centrally situated within the neighbourhood, next to another primary school and a nursery. Housed in an older building, presumably from the 1960s, it has a rather drab exterior but bright, cheerful interiors. The school is surrounded by large 10- to 15-floor residential blocks. The proximity of these blocks is such that some parents may be able to see their children playing in the playground from their apartments.

During the BIP, our Group 2 team worked with Lalia's CM2 class, the French equivalent of fifth grade. The class had 25 pupils, aged 10 or 11, from diverse linguistic, cultural, and ethnic backgrounds.

Detailing our week in Gennevilliers:

Realities and reflections

In advance

In two preparatory online meetings, the team developed a preliminary research plan, defining both the research focus and the primary data collection methods:

- 1. Drawn maps**
Maps on which pupils traced their route from school to home, created during lessons with Lalia, to understand the physical and geographical aspects of their journey.
- 2. Survey**
A questionnaire completed by pupils to explore their transport choices and options.
- 3. Smiley maps**
Maps where pupils marked their route and used smiley stickers to express their emotions along the journey.
- 4. Group interviews**
Interviews with pupils to gain deeper insights into their emotional experiences during their home-to-school journeys.
- 5. Sound recordings and photographs**
Audio recordings and photos taken by the pupils of places that are significant to them around the school.

This research design was integrated into the BIP's weekly schedule. Noémie agreed to discuss the plan with Lalia and finalise the arrangements.





Pour préparer la première rencontre en ligne, je m'étais documentée sur le thème des trajets domicile-école. Bien que je n'aie pas eu l'intention de diriger l'étude, après une période de discussion ouverte, j'ai proposé à l'équipe de faire part des idées les plus importantes repérées à l'occasion de ma revue de littérature. Cette proposition a été bien accueillie. J'estimais que ces informations étaient nécessaires pour affiner le thème de recherche de manière pertinente, car adossée aux travaux académiques sur le sujet.

Bien que les réunions se soient déroulées efficacement et qu'elles aient engendré de nombreux résultats concrets, j'ai constaté ou pressenti que cela ne serait pas suffisant pour commencer à produire et accumuler des données dès le premier jour de la semaine présentielle du BIP. Une réunion supplémentaire n'était pourtant pas envisageable dans le court laps de temps, vu les emplois du temps chargés des participants. J'ai donc décidé de sélectionner moi-même un questionnaire issu de la littérature internationale et de le traduire en français, d'élaborer un guide d'entretien, d'acheter des autocollants smileys, d'imprimer des dossiers et d'élaborer un guide d'entretien pour la discussion collective avec les parents. J'en ai informé l'équipe en cours de route: si Laurent a été d'un grand soutien logistique, les autres membres de l'équipe étaient plus en retrait. J'étais inquiète à ce sujet, m'interrogeant juste avant le début de la semaine à Gennevilliers: (1) nos attentes comme formateurs se révélant particulièrement exigeantes, y aurait-il suffisamment d'implication des étudiantes pendant le BIP?; (2) mon accompagnement du groupe ne risquait-il pas d'être trop directif, au risque de priver les étudiantes de l'espace de liberté qui, dans une logique de pédagogie active, est propice aux apprentissages?

Notre terrain de recherche

Comme deux autres des six groupes de travail du BIP, le groupe 2 a réalisé sa recherche dans l'école élémentaire publique Henri-Wallon B, dans le quartier des Agnettes à Gennevilliers, commune de la banlieue nord-ouest de Paris. L'école est située au milieu d'un quartier de grands ensembles, à côté d'une autre école primaire et d'une crèche. Ses locaux sont assez anciens: datant probablement des années 1960, ils étaient en attente de rénovation générale. Par contraste avec un abord extérieur plutôt terne, l'intérieur de l'école est peint de couleurs vives et gaies. Le bâtiment est entouré de grands blocs résidentiels, principalement des tours de 10 à 15 étages. La distance entre les blocs résidentiels les plus proches et l'école est infime, si bien que des parents peuvent voir leurs enfants jouer dans la cour depuis leur propre appartement.

Notre groupe a travaillé avec une classe de CM2—l'équivalent de la cinquième année d'instruction élémentaire dans le système éducatif français. Son enseignante était Madame Lalia Mhamid. La classe était composée de 25 élèves âgés de 10 ou 11 ans, d'origines culturelles et ethniques très diverses.

Le déroulement de notre semaine à Gennevilliers

Préalablement à notre arrivée

Lors de deux réunions préliminaires en ligne, l'équipe a élaboré un premier plan de recherche rudimentaire, comportant la problématique centrale et une stratégie pour produire des données. Le projet consistait à mettre en place les opérations d'enquête suivantes:

1. la collecte des cartes déjà dessinées par les élèves—lors de travaux antérieurs avec Lalia—montrant le chemin de l'école à la maison et mentionnant divers repères et caractéristiques physiques et géographiques du trajet;
2. la passation d'un questionnaire auprès des élèves pour avoir un aperçu de leurs possibilités et choix de transport;
3. l'organisation d'un atelier au cours duquel les élèves apposeraient, sur des cartes retraçant leur trajet domicile-école, des smileys incarnant les émotions qu'ils éprouvent en différents de point de l'itinéraire;
4. la conduite d'entretiens collectifs avec des élèves afin de leur faire détailler, pour mieux les comprendre, leurs expériences émotionnelles sur le chemin vers l'école, ou en en revenant;
5. la collecte, par les élèves eux-mêmes, d'enregistrements sonores et d'images relatifs aux lieux de l'école et des environs à leurs yeux les plus importants;

Ces activités de production de données ont été intégrées à l'emploi du temps hebdomadaire de la classe. Noémie a travaillé pour cela directement avec Lalia, afin d'incorporer notre programme aux objectifs pédagogiques qui étaient d'actualité pour ce CM2.

Day 1

Beforehand, I had sent the survey to Laurent for review. He would check the French translation and ask Lalia to make photocopies. He responded quickly, informing me that he had removed questions 10, 11, and 12 on social safety (i.e., the risk of encountering strangers or feeling unsafe) because he felt they would be too sensitive for the children. In my reply, I pointed out that this was a validated instrument for children of this age and that these items had not raised concerns in other contexts. However, it seemed there was little room for negotiation. I wasn't sure if this was Laurent's personal interpretation or if there was a political or cultural sensitivity at play. Ultimately, I decided to accept the changes, but as a researcher, I regretted having to make these concessions. I resolved to revisit the topic once we were in Gennevilliers to explore how we could still gather this information.

During the classroom introduction, I was impressed by Noémie's proactive approach. She is language-savvy, connects well with the pupils, can improvise when needed, and actively involves team members.

I found it striking that many of the young children asked questions about privacy, anonymous data processing, and recognisability in photos during the discussion of the study. This made me feel that, despite their openness and enthusiasm, there was an underlying sense of mistrust.

After administering the survey, I felt a sense of relief—at least the first part of the dataset was in. However, I also felt uneasy about planning for the next day. The team seemed somewhat saturated after a long day of new impressions, but I insisted on a preparatory meeting for the next day's intensive data collection, especially after learning that Laurent would be absent on Tuesday due to his teaching assignment, leaving us without a second French-speaking teammate. In the meeting, I noticed that Noémie and Anja still had the energy and clarity to refine the plan. I relied on their communication and organisational skills to collaboratively work out a clear course of action. A sense of calm returned to my mind—I felt we were on track as a team, even if not everyone was equally engaged.

Day 1, Monday

After the joint photo lecture in the morning, Noémie and Laurent had scheduled a meeting with Group 2, Lalia, and her class. Therefore, we walked from the university to the school for this meeting.

Upon arrival, Laurent took the lead, as he was familiar with the school. He reported to the headmaster, introduced us, and guided us to Lalia's class. After a brief introduction, Noémie took charge of the session with great initiative. We introduced ourselves to the children, and Noémie then took the time to let them ask us questions: What language do we speak at home? Do we understand French? What dishes are typical in our country? Who is the most famous footballer in our country? How long will we stay at their school? Can they speak English to us? She fostered an open atmosphere in which the children felt comfortable sharing their thoughts.

Noémie then instructed the class to fill out the survey. The other team members walked around, answering questions, observing the children, and getting to know them better. Finally, Noémie explained how the week would unfold, outlining the activities we and our team would undertake with the children: exercises, data collection about their journey home from school, group interviews, and a photo session outside the school. The children responded enthusiastically.

Afterward, we met with Lalia, who had collected the informed consent forms. All the children were allowed to participate in the study, and about half were permitted to be photographed. For the pupils who hadn't returned their forms, Lalia immediately contacted their parents. She also mentioned she would ask parents to participate in a focus group on Thursday morning and would keep us updated on this.

We then left the school and headed to the municipal cinema, where the BIP had organised a screening of Claire Simon's documentary *Apprendre*, with the director herself in attendance. Afterwards, we all went together to a restaurant in the Village, another neighbourhood in Gennevilliers, to enjoy a meal of couscous.

Jour 1

J'avais envoyé le questionnaire à Laurent à l'avance. Il avait vérifié la traduction en français et demandé à Lalia d'en faire des copies. Très réactif, Laurent estimait important de supprimer les questions 10, 11 et 12 qui, abordant les questions de sécurité des personnes (le risque de rencontrer des inconnus ou de ne pas se sentir en sécurité) lui semblaient trop sensibles pour être soumises aux enfants. J'ai pour ma part fait valoir qu'il s'agissait d'un questionnaire publié dans des revues académiques, déjà validé pour sa pertinence auprès de jeunes du même âge—sans qu'aucune réserve n'y soit exprimée. Mais le contexte ne permettait pas d'aller plus loin. Bien qu'ayant toute confiance envers Laurent, j'étais frustrée de ne pouvoir mobiliser intégralement un questionnaire qui offrait une perspective stimulante de comparaison. N'étant pas familière du terrain d'espèce, je ne pouvais pas juger si c'était une appréciation de Laurent lui-même, s'il s'agissait d'une question culturelle ou s'il y avait lieu de revoir ce questionnaire à une nouvelle aune. La temporalité du BIP n'a pas permis de poursuivre la discussion: j'en suis restée à ma frustration de chercheuse contrainte à faire ces concessions. Je me suis alors résolue à essayer, une fois sur place à Gennevilliers, de discuter avec Laurent des manières, adaptées, de collecter des données sur la perception que les enfants ont des questions de sécurité.

Lors de l'introduction en classe, j'ai été positivement surprise et même charmée par l'approche proactive de Noémie. Elle maîtrisait bien la langue, savait trouver un bon ton avec les élèves, improvisait si nécessaire, impliquait les membres de l'équipe—même ceux qui ne parlaient pas français. Son approche incarnait très bien la dimension participative que le BIP souhaitait mettre en avant pendant la semaine.

J'ai été frappée de constater que pendant la discussion sur notre recherche, beaucoup de ces jeunes enfants ont posé des questions sur la vie privée, sur le traitement anonyme des données, sur la reconnaissance des personnes sur les photos, etc. Cela m'a donné l'impression que, malgré l'ouverture et l'enthousiasme, il y avait tout de même aussi une forme de méfiance.

Après ces premières expériences dans la classe de Lalia, j'ai ressenti un certain soulagement: la première partie des données avait bien été collectée, nous avions déjà quelque chose... Mais en même temps, j'étais tourmentée par la planification du lendemain, à vrai dire déjà impatiente de pouvoir produire de nouvelles données. Pourtant, j'ai remarqué qu'à l'issue d'une première journée à faire

Jour 1, lundi

Après la matinée à l'université (où, après un moment de « brise-glace », avait eu lieu une formation donnée par deux photographes), Noémie et Laurent avaient organisé une visite de notre groupe à l'école pour y rencontrer Lalia et les élèves de sa classe. Après une courte préparation, nous sommes partis à pied de l'université pour nous rendre à l'école Henri-Wallon B.

Une fois arrivés sur place, Laurent nous a présentés au directeur puis nous a conduits dans la classe de Lalia. Après une courte introduction, Noémie a pris les rênes de la séance avec beaucoup d'énergie. Chacun de nous, membres du groupe 2, s'est présenté aux élèves. Noémie a consacré beaucoup de temps à permettre aux enfants de nous poser des questions: quelle langue parlions-nous à la maison? Avions-nous appris le français? Quels sont les plats typiques de notre pays? Qui en est le footballeur le plus célèbre? Combien de temps resterions-nous dans leur école? Pourraient-ils et elles parler anglais avec nous? Et nombre d'autres questions encore. Cette séance était très ouverte, les enfants étaient invités à donner leur avis.

Noémie a ensuite demandé à la classe de remplir le questionnaire que nous avions préparé. Les autres membres de l'équipe ont parcouru la salle de classe pour répondre aux questions des élèves, pour les observer et pour apprendre à les connaître un peu. Enfin, Noémie a expliqué aux enfants de manière vivante comment se déroulerait la semaine et ce que nous allions faire avec eux: des ateliers et des exercices pour travailler (et collecter des données) sur le chemin du retour de l'école, des entretiens de groupe, une séance photo à l'extérieur de l'école... Les enfants ont réagi avec enthousiasme.

Ensuite, nous avons discuté avec Lalia, qui avait récupéré les formulaires de consentement éclairé. Tous les enfants avaient été autorisés par leurs responsables légaux à participer à l'étude, environ la moitié d'entre eux étant autorisés à être photographiés. Lalia a immédiatement contacté les parents de certains élèves qui n'avaient pas renvoyé le formulaire. Elle a également indiqué qu'elle demanderait aux parents de participer à un groupe de discussion jeudi matin, dont elle nous tiendrait informés.

Nous avons ensuite quitté l'école pour rejoindre le cinéma municipal, où le BIP avait organisé la projection du documentaire *Apprendre* de Claire Simon, en présence de la réalisatrice. Puis nous nous sommes tous ensemble rendus dans un restaurant du Village—un autre quartier de Gennevilliers—pour y partager un couscous.

connaissance et à prendre ses marques à Gennevilliers, puis à suivre une première formation à l'université, puis à se rendre rapidement à l'école pour y faire une rencontre intense, le groupe 2 était légitimement assez fatigué. Or je n'ai pas pu m'empêcher d'insister pour tenir un journal supplémentaire, afin de préparer et planifier la journée du lendemain mardi, si décisive pour la collecte de données. J'avais par ailleurs appris que Laurent ne pourrait pas être présent ce mardi en raison de tâches d'enseignement: mon partenaire local ne serait donc temporairement pas là pour guider l'équipe. Lors de la réunion

préparatoire, j'ai remarqué que Noémie et Anja avaient encore tout particulièrement de l'énergie pour permettre d'envisager de nouveaux rendez-vous; je me suis appuyée sur leurs talents respectifs de communication et d'organisation. De cette façon, nous avons élaboré une stratégie d'action opérationnelle, avec une répartition claire des rôles et des tâches pour le lendemain. J'ai pu finir la journée plus rassurée et apaisée: j'avais le sentiment que nous étions de nouveau sur la bonne voie en tant qu'équipe, même si tout le monde n'était pas impliqué de la même manière.



Jour 2

Je suis néerlandophone mais je suis souvent entourée de francophones: même si je ne me sens pas très à l'aise pour parler français, je le comprends la plupart du temps. Pour moi, mais peut-être aussi pour le reste du groupe 2, j'étais donc très heureuse du rôle proactif que Noémie a assumé. Non seulement elle a traduit de l'anglais vers le français, mais elle a également relayé nos attentes lorsqu'elle a orienté les activités en classe. Son profil (incluant une préparation pratique à la gestion de classe, puisqu'elle suivait une licence orientée vers le professorat des écoles) était sans aucun doute un atout, voire une condition de faisabilité pour notre projet. Je n'avais pas l'impression qu'elle était sous pression excessive à cause de cela - comme cela aurait pu être le cas -, mais j'ai eu l'impression que notre équipe est devenue très dépendante d'elle.

En contrepartie, j'étais spontanément frustrée de repérer des écarts entre ce qui était dit aux élèves et le protocole très précis que j'avais pour ma part en tête. Certaines instructions que je trouvais importantes (par exemple, marquer d'abord les endroits importants sur l'itinéraire et seulement ensuite y coller des émojis) ont été recomposées (seuls les émojis ont été collés, parfois en abondance, à des endroits en dehors de l'itinéraire). Des aspects peu centraux pour notre problématique (par exemple, l'emplacement de l'école dans le quartier, la municipalité, le département, le pays, le monde) ont occupé beaucoup de temps. La temporalité du BIP et le statut de débutant des étudiants (et, en l'espèce, la formation de l'une d'elle comme professeure des écoles bien plus que comme chercheuse) ne pouvait que faciliter la survenue de discussions parfois un peu superficielles, la formulation de questions approximatives ou suggestives, etc. Mon rôle de chercheuse était clairement en tension avec mon rôle de formatrice: je me mordais souvent les lèvres pour pouvoir «doser» entre ces rôles. Je me suis rendu compte de la difficulté à faire du BIP une occasion de conduire une recherche collaborative avec des partenaires locaux et des étudiants, alors qu'il s'agit de former, en un temps très court, ces étudiants. La plupart sont débutants, tant en matière de recherche que dans le domaine de l'urban education.

Dans l'après-midi, il pleuvait des cordes. Il n'a donc pas été facile de mettre en œuvre le projet de se promener dans le quartier pour prendre des photos avec une classe de jeunes élèves. Un parcours déjà bien balisé a aidé, mais après neuf arrêts, nous avons décidé de raccourcir la visite. C'était la bonne décision à prendre du point de vue des

Jour 2, mardi

Cette deuxième journée a été particulièrement chargée: toutes les données relatives aux élèves devaient être collectées! Après tout, l'école était fermée le mercredi, tandis que la collecte de nouvelles données le jeudi mettrait l'équipe dans une situation difficile pour tout analyser avant le vendredi matin, date de présentation de l'essai photographique dans l'amphithéâtre.

Lors d'une première séance de classe, animée par Noémie, les élèves de CM2 ont été invités à dessiner leur itinéraire de retour de l'école sur une carte représentant les bâtiments scolaires et leurs environs immédiats. Les élèves ont ensuite été invités à indiquer les lieux importants sur ce chemin (par exemple les rencontres) et, en puisant dans une planche d'autocollants que nous avions apportée, à y apposer des émojis incarnant les émotions associées à ces repères. Enfin, sur une échelle de 0 à 10, les élèves pouvaient évaluer, à différents égards, leur expérience de l'aller et du retour entre domicile et école. Cet atelier nous a ainsi donné un aperçu des émotions que les enfants ressentent lors de leur parcours.

Ensuite, la classe a été divisée en quatre groupes de cinq ou six enfants pour des entretiens collectifs. Les deux premiers groupes ont été interviewés respectivement par Noémie et moi-même, en français, pendant que les deux autres groupes restaient dans la salle de classe. Après 45 minutes, nous avons permuté et donc interviewé les deux autres groupes. L'objectif des entretiens était de savoir, pour les repères indiqués par les enfants sur leurs cartes: (1) ce que les élèves voient, sentent, entendent dans ces lieux, (2) quelles émotions ils éprouvent puis (3) ce qu'ils pensent, ce qu'ils font et comment ils gèrent ces émotions. Parallèlement, Anja, Julia et Vivien traitaient les données de l'enquête collectées, notamment les emojimaps.

Dans l'après-midi, nous avons fait une sortie avec la classe dans les environs de l'école. Le matin, Anja, Julia et Vivien avaient cartographié les lieux indiqués par les élèves sur leurs itinéraires, et en avaient tiré un itinéraire parcourant ces repères, de manière à les faire commenter et prendre des photos. Sur les conseils des photographes du collectif Hors Format, nous avons décidé de prendre deux photos à chaque repère: une du lieu lui-même et une autre du lieu avec l'élève qui avait marqué ce repère d'un émoji sur sa carte personnelle, et ceci en demandant à l'élève de prendre une pose incarnant l'émotion associée. En raison des averses de pluie, abondantes cet après-midi-là, nous avons dû suivre un parcours raccourci, où seuls les endroits les plus fréquemment relevés par les élèves ont été visités. Nous avons cependant toutefois veillé à ce que chaque élève puisse montrer une partie de son trajet. Cette activité a permis à l'équipe de se doter d'expressions visuelles des données déjà acquises et de faire de la triangulation des données.

enfants, mais, pour la recherche, cela signifiait que nous avions échoué à obtenir une partie des données projetées.

La langue s'est avérée être un défi. Le jour 2, Julia, Anja et Vivien pouvaient à peine communiquer directement avec les enquêtés. Malgré des outils tels que les transcriptions et les traductions automatisées, leur appropriation des données est restée limitée. Sélectionner les informations essentielles était difficile pour les non-

francophones; l'équipe est donc restée dépendante de l'interprétation de Noémie. Sans s'en plaindre, elle a par conséquent subi beaucoup de pression, cumulant des attentes de communication, de traduction et d'interprétation des données. Je me suis demandée si cette répartition des rôles était raisonnable pour les étudiants français et si l'équipe ne pouvait mieux se partager la charge que représentait l'accumulation des données.

Day 2

I am not a native French speaker, so I'm not entirely comfortable speaking the language. For this reason, and likely even more so for the rest of Group 2, I greatly appreciated Noémie's proactive role. She not only translated from English to French but also integrated our plans and messages into classroom activities. This was an invaluable asset and a key strength for the project. At the same time, it did make the team dependent on her.

Yet, at times, I was frustrated by how Noémie translated our instructions into classroom activities. For example, some steps I considered important (e.g., first identifying key places along the route and only then adding emojis), were skipped, leading to an overuse of emojis in some areas. Meanwhile, other aspects (e.g., the location of the school in relation to the district, municipality, country, and world), which didn't directly contribute to our data collection, were discussed at length and turned into a learning activity. I also felt some discussions were too superficial, with interview questions being rushed or overly suggestive. I made an effort not to show my frustration and gave feedback carefully. After all, Noémie is primarily trained as a teacher, so it made sense for her to adopt that role rather than that of a researcher in the classroom.

I came to realise that I wasn't collaborating with seasoned researchers, but with students. Before the BIP, the research field of (urban) education was unfamiliar to most of the team.

In the afternoon, it was raining heavily, which made the photographing activity with a group of preteens challenging. A tight schedule helped, but after nine stops, we decided to shorten the tour. This was the right decision for the children at the time, but it did mean that some of the visual data was not collected.

Language proved to be a challenge for the team. On day 2, Julia, Anja, and Vivien struggled to communicate directly with the respondents. Despite tools like transcriptions and translations, they found it difficult to fully engage with the data. Filtering essential information and identifying key points was challenging for them, which left the team fully dependent on Noémie's interpretation. Although she did not complain, this must have placed significant pressure on her, as she was tasked with communication, translation, data selection, and interpretation. I began to question whether this division of roles was fair and feasible for her and the other French-speaking students in other groups, and what implications this might have had on data analysis.

Day 2, Tuesday

Tuesday was a busy day. All the pupils' data needed to be collected, as the school is closed on Wednesdays, and gathering new data on Thursday would put the team under time pressure.

In an initial class meeting led by Noémie, pupils were instructed to draw their journey from school to home on a map. They marked important places along the route (e.g., meeting points) and placed emoji stickers next to them. Finally, they rated their perception of the outward and return journey on a scale from 0 to 10. This activity provided valuable insight into the emotions the children experienced during their home to school journeys.

The class was then divided into four groups of five or six children for group interviews. Noémie and I each led one group, while the other two groups stayed in the classroom with Lalia. After 45 minutes, we switched groups to ensure everyone was interviewed. During the interviews, we explored the important places, as indicated on the smiley maps, in more detail, asking: (1) what the pupils see, smell, and hear there; (2) what emotions they feel; and (3) how they respond to these emotions. Meanwhile, Anja, Julia, and Vivien processed the survey data and emoji maps already collected.

In the afternoon, we took the class to the area around the school. Using the locations marked on the smiley maps, Anja, Julia, and Vivien had mapped out a route to visit these spots. Following the photographers' advice, we decided to take two photos at each location: one of the place itself and another showing a pupil expressing the corresponding emotion. Due to the persistent rain, we shortened the route but ensured that each pupil could still showcase part of their journey. This activity helped the team visualise and better understand the data collected.



Day 3

During this phase, I focused on organising the data: ensuring everything was in the shared folder and that translations were complete and of good quality. Meanwhile, the students worked on their photographic essays and their presentation. Looking back, I wonder if a joint wrap-up session after Tuesday would have been helpful to distill the key answers to the research questions and give the students more direction. I suspect that some insights were lost at this stage due to the aforementioned language barrier, and the collectivity of the work was at risk.

Day 4

Even though Lalia had assured us on Monday afternoon that she would contact parents to participate in the focus group, she also expressed her doubts about the outcome. Based on my own experience, I also doubted that parents would make the effort to join the meeting. However, I clearly underestimated the strong connection and exemplary rapport Lalia had with the parents. They demonstrated a remarkable willingness to engage with the school and teacher, within their means. As many as nine parents volunteered to participate. After the focus group, they emphasised that their openness and willingness to talk was entirely due to Lalia's efforts and personal approach. I believe them.

Research-wise, the focus group was the highlight of the week for me, particularly the discussion on parents' perspectives about travel to and from school. A clear dichotomy emerged: some mothers were highly protective, concerned about traffic and social dangers, while others allowed their children more independence, especially in preparation for secondary school. The conversation focused at first on concerns (e.g., traffic, crime, aggression, and drunkenness), creating a rather tense atmosphere. The shift came when one mother shared a deeply personal story about her six-year-old daughter's experience, fostering understanding and unity within the group. The conversation then shifted to how children can gradually and safely gain more freedom, with a strong focus on empowering strategies.

Day 3, Wednesday

On Wednesday, the school was closed, giving the team the morning to organise, analyse, and synthesise the data collected from pupils – surveys, emoji maps, group interviews, photos, and audio clips. Thanks to CY Cergy Paris Université, we were able to have the recorded audio files of the group interviews automatically transcribed and translated into English. Noémie, Vivien, Anja, and Julia divided the tasks: Vivien and Julia worked on processing the data, Noémie and Julia focused on the report, and Anja took charge of the presentation. Occasionally, they asked Laurent or me for input, but the students took the lead.

Meanwhile, we received word from Lalia that she would try to attend the presentation of the photographic essays with the class on Friday. In the evening, all the participants in the BIP met up in Paris for dinner at a bistro.

Day 4, Thursday

On Thursday morning, we split up the team. Laurent, Noémie, and I arrived early at the school for a focus group with nine mothers. We set up at the large oval table in the teachers' room. Lalia was also interested in the conversation and joined us. Laurent facilitated the introduction, presenting the BIP project, and then Noémie led the focus group. The conversation unfolded in two stages: (1) a discussion of the children's experiences, at both the group and individual levels, and (2) a discussion of the parental perspective on school commutes. The conversation lasted over an hour and ended with a group photo in the classroom with the children.

After the focus group meeting, we joined the rest of the team. Julia, Vivien, and Anja had already been at the university since morning, continuing work on the photographic essay and presentation. In the meantime, they had also met with the photographers for advice on how to further process the pupils' pictures. In the afternoon, the students finished their photographic essay and presentation. I read through their written work and gave feedback, which they could incorporate before the final submission date, two weeks later.

Jour 3

Dans cette phase, je me suis concentrée sur l'organisation des données: est-ce que tout était bien archivé dans le dossier partagé de notre support numérique? Les traductions étaient-elles complètes et de bonne qualité? Pendant ce temps, les étudiants travaillaient sur leur essai photographique et sur leur présentation orale. Rétrospectivement, je me suis demandé si une analyse conjointe, conduite après mardi, aurait été utile pour co-produire ensemble des réponses robustes aux questions de recherche. J'ai laissé cela aux étudiants, mais je soupçonne la barrière de la langue d'avoir empêché les étudiantes de formuler certaines hypothèses.

Jour 4

Lalia avait assuré lundi après-midi qu'elle contacterait les parents pour participer au groupe de discussion, mais elle avait immédiatement prévenu qu'elle n'était pas sûre que cela fonctionnerait. Sur la base de mes propres expériences, je présumais que cette sollicitation des parents ne serait pas très fructueuse. Bien au contraire: j'ai clairement sous-estimé la qualité des relations qu'entretiennent Lalia, les parents et les enfants. Les mères ont manifesté une très grande volonté de coopérer avec l'école et l'enseignante: pas moins de neuf mères se sont inscrites. À l'issue de la rencontre, elles ont souligné que leur participation et leur ouverture lors de la conversation n'étaient possibles que grâce à Lalia. Je les crois.

Le groupe de discussion avec les mères a été pour moi le point culminant de la semaine en termes de recherche. Après une introduction puis un aperçu des expériences émotionnelles de leurs propres enfants, la conversation a abordé le point de vue des parents sur le trajet école-domicile. Au départ, une dichotomie s'est dessinée: certaines mères étaient très protectrices, préoccupées par les dangers liés aux personnes et à la circulation, tandis que d'autres donnaient à leurs enfants plus de liberté et d'indépendance, notamment en prévision du passage à l'enseignement secondaire.

Ces points de vue se sont d'abord montrés tranchés, mettant notamment l'accent sur le danger de la circulation, la criminalité, l'agression et l'ivresse; cela a brièvement créé une atmosphère inconfortable. Un tournant s'est cependant produit lorsqu'une mère a dévoilé la cause de sa peur: une expérience choquante que sa fille avait vécue à l'âge de six ans. Cette histoire authentique a permis de comprendre et de souder le groupe. La conversation a évolué respectueusement et a convergé vers la question de savoir comment les enfants peuvent progressivement gagner en liberté. Les stratégies d'autonomisation ont alors fait l'objet d'une grande attention.

Jour 3, mercredi

L'école est fermée le mercredi. Le groupe 2 a donc pu profiter de la matinée pour organiser, explorer, coder, analyser et synthétiser les données recueillies par les étudiantes (sondages, cartes émojis, entretiens de groupe, photos et extraits sonores) sous l'angle des questions de recherche. Dans l'après-midi, le BIP réunissait à l'université l'ensemble des groupes pour assister à deux conférences sur les questions d'inclusion, afin d'inciter les enquêtes en cours à prendre en compte cette dimension.

Grâce au laboratoire ÉMA de CY Cergy Paris Université, nous avons pu faire transcrire et traduire automatiquement en anglais les fichiers audio enregistrés à l'occasion des entretiens de groupe.

Les étudiants du groupe 2 se sont répartis les rôles pour traiter les différentes catégories de données (Vivien & Julia), rédiger le rapport (Noémie & Julia), élaborer la présentation visuelle (Anja). De temps en temps, les étudiants nous sollicitaient, Laurent ou moi, pour des questions de compréhension ou d'interprétation, mais ce sont eux qui ont pris la main.

Entre-temps, l'équipe a eu l'heureuse surprise de recevoir un message de Lalia indiquant qu'elle essaierait de venir avec la classe assister à la présentation des essais photographiques, le vendredi matin, dans l'amphithéâtre de l'université.

Le soir, tous les participants au BIP se sont retrouvés à Paris pour dîner dans un bistrot.

Jour 4, jeudi

Jeudi matin, nous nous sommes divisés en deux sous-groupes. Laurent, Noémie et moi nous sommes rendus à l'école tôt le matin afin d'y animer un groupe de discussion avec neuf mères d'élèves de la classe de Lalia. Pour cela, nous nous sommes installés autour de la grande table ronde de la salle des maîtres. Lalia était également intéressée par la conversation et l'a en partie suivie.

Laurent a fait une introduction pour présenter le projet, puis Noémie a animé la discussion. Deux phases avaient été prévues: (1) une discussion au sujet des expériences du trajet école-domicile faites par les enfants, à la fois à l'échelle générale de la classe et à celle des propres enfants des mères présentes; (2) une discussion du point de vue des parents. La conversation a duré plus d'une heure et s'est terminée par une photo de groupe, prise dans la salle de classe avec les enfants.

Ensuite, notre sous-groupe a rejoint le reste de l'équipe dans les locaux de l'université. Julia, Vivien et Anja y travaillaient en effet depuis le matin à la rédaction de l'essai photographique ainsi qu'à la présentation orale pour le rassemblement du lendemain dans l'amphithéâtre. Entre-temps, elles avaient également fait un point avec les photographes du collectif Hors Format, qui leur avaient donné des conseils pour le traitement du matériel visuel.

Au cours de l'après-midi, les étudiantes ont terminé la première version de l'essai photographique et de la présentation. J'ai lu le travail écrit et j'ai donné des commentaires que les étudiantes pourraient ensuite traiter d'ici à la date de soumission finale, fixée deux semaines plus tard.



Jour 5

Bien que j'aie regardé le travail à l'avance et que les partis pris par le groupe aient été endossés ensemble, j'ai trouvé que la présentation orale ne rendait pas justice à la qualité de l'intense travail conduit pendant la semaine. Les traductions françaises n'étaient pas interactives et elles apparaissaient parfois trop longues pour ne pas risquer de perdre l'attention du public. Le thème de l'insécurité perçue, des risques et des peurs prenait peut-être une place très disproportionnée relativement à tous les autres aspects pourtant également abordés avec les élèves. Les stratégies d'autonomisation, centrales dans la discussion avec les mères, n'ont par exemple pas été évoquées lors de la présentation orale. Je ne l'avais pas anticipé et cela m'a gênée – pendant la présentation comme après – de sembler relayer un discours déficitariste, comme si au lieu de promouvoir l'empowerment, nous semblions considérer que le quartier était dangereux et les peurs, justifiées... Ces approches défectoriques ou « sécuritaires » sont pourtant précisément celles dont l'urban education défendue par notre équipe organisatrice du BIP souhaite s'émanciper.

Cette dernière phase m'a conduite à trois questions fondamentales:

1. Comment pouvons-nous mieux faire acquérir par les étudiants « l'esprit » de l'urban education et ses implications déontologiques ?

2. Pouvons-nous continuer à associer dans le même BIP les objectifs i) d'offrir des occasions d'apprentissage authentiques (au sens d'ancrées dans des terrains, ii) de renforcer, par des méthodes participatives, un réseau d'éducation local et iii) de collecter des données pour des recherches ultérieures ?

3. Devrions-nous, comme superviseurs du BIP, diriger plus étroitement les activités des étudiants ? Faut-il plus de temps de préparation, ou devons-nous réviser à la baisse les ambitions du programme ?

Jour 5, vendredi

La semaine s'est terminée dans l'amphithéâtre du site de Gennevilliers de CY Cergy Paris Université, où chacun des six groupes a successivement présenté son travail. En une quinzaine de minutes, il s'agissait de rendre compte de notre problématique, de nos enquêtes et de nos résultats auprès des autres participants du BIP, des superviseurs et évaluateurs, et des partenaires de terrain venus à l'université. La classe de Lalia et six mères du groupe de discussion étaient présentes. L'objectif central de cette présentation était de valoriser les efforts de tous les partenaires par des narrations visuelles dans lesquelles les partenaires pourraient se reconnaître.

Comme il y avait aussi beaucoup de jeunes enfants dans le public, les présentations devaient être bilingues. Dans le groupe 2, nous sommes convenus de donner d'abord une explication détaillée en anglais, puis de proposer un bref résumé en français, adapté aux enfants et ouvert à la discussion avec eux. Notre présentation, comme toutes les autres, a été suivie d'une série de questions de la part du public: les élèves ont été parmi les plus actifs dans les discussions! À l'issue de la matinée, la partie présentielle du BIP s'est officiellement achevée. Et comme tous les jours de cette semaine, le travail a été ponctué par un réjouissant buffet pour le déjeuner.

Day 5

Although I had reviewed the work in advance and the group's choices had been collectively agreed upon, I felt that the oral presentation did not do justice to the quality of the intense work carried out during the week. The French translations were too long and lacked interaction. But most important, both the English and French versions placed disproportionate emphasis on the participants' perceived insecurity. Although children and mothers had expressed some concerns, these were limited. However, the presentation exaggerated their importance and completely omitted the empowerment strategies and nuances the respondents had shared.

I did not expect this and felt frustrated—both during and after the presentation—by the implicit and explicit deficit-oriented message, especially with the participants present. Instead of fostering empowerment, the presentation reinforced the notion that they live in an unsafe neighbourhood and that fears are entirely justified. This misrepresentation contradicted the objectives of Urban Education.

This final phase led me to three fundamental questions: (1) How can students truly grasp an emancipatory perspective in such a short time?, (2) Is it realistic to expect students, new to this field, working under time constraints, and drawing on diverse disciplinary and cultural perspectives, to communicate on their own about their work with respondents in a nuanced way?, and (3) What additional efforts must we, as supervisors, make to support them?

Day 5, Friday

The week ended with a final event where all groups presented their work to each other, the BIP supervisors and evaluators, and the field partners. Lalia's class and about six mothers from the focus group also attended. The goal was to showcase everyone's efforts in recognisable visual stories.

With many young children in the audience, the presentations were bilingual. The team provided a detailed explanation in English, followed by a brief, interactive summary in French for the children. Each presentation was followed by a Q&A session. The pupils from Lalia's class were among the most active participants in the discussions! At the end of the morning, the in-person part of the BIP officially came to an end. And, like every other day of this week, it concluded with a buffet.

Insights gained from the fieldwork

In Group 2, we aimed to understand how children in Gennevilliers experience their home to school journey, the emotions these experiences evoke, and how they cope with them. To explore this, we collected data from both children and parents. Key findings from fifth-grade students:

1. **Short travel distance:** Most children live within a kilometer of the school and report a travel time of less than 10 minutes (n=20).
2. **Primary mode of transport:** The majority walk (n=20), while a few travel by car (n=2) or occasionally use an electric scooter (n=1). Safety and enjoyment are considered enablers for choosing an active travel mode to and from school.
3. **Accompaniment:** Most children are accompanied by parents, siblings, or friends. About a third travel alone on a regular basis.
4. **Emotional experience:** Generally positive, with pupils expressing happiness about school, upcoming activities, social interactions, and pleasant smells from bakeries or restaurants. Some report feeling tired on their way to or from school. Some pupils express anxiety due to break-ins in their residential block, vandalism, dark corridors they must pass through, or encounters with people whose behaviour they find unpredictable or intrusive.

The mothers acknowledge that their children are at an age where increasing independence is important, particularly in preparation for secondary school. They highlight the high population density in the neighbourhood, which presents both risks (e.g., social and traffic dangers) and benefits (e.g., community oversight and accessible services). While all recognise the neighbourhood is not risk-free, they emphasise the need for their children to develop independence. Some suggest strategies like traveling in groups, allowing children to walk alone while following at a distance, or monitoring them from their residential block.

Ce que nous a appris l'enquête

Dans le groupe 2, nous avons voulu avoir un aperçu de l'expérience que des enfants de Gennevilliers font du chemin entre l'école et le domicile, des émotions que ce parcours suscite et de la façon dont ils y font face. Pour ce faire, l'équipe a produit une multitude de données, auprès des enfants eux-mêmes et auprès des parents. En résumé, on peut énumérer quelques résultats.

1. Les enfants de CM2 enquêtés ont un trajet de la maison à l'école qui est court. La plupart des enfants habitent très près (moins d'un kilomètre) de l'école et déclarent un temps de trajet inférieur à 10 minutes (n=20).
2. Ils parcourent habituellement cet itinéraire à pied (n=20). Seuls quelques enfants sont emmenés à l'école en voiture (n=2) ou, occasionnellement, en trottinette électrique (n=1). Les enfants rapportent que c'est principalement la sécurité dans l'environnement et le plaisir de faire la route qui permettent les déplacements scolaires actifs.
3. Ces élèves sont généralement accompagnés dans leur trajet par leurs parents, leurs frères et sœurs, ou leurs pairs. Environ un tiers des enfants indiquent qu'ils ont déjà fait une fois au moins le chemin, pour s'y rendre ou en revenir, par leurs propres moyens.
4. Ils ont généralement des sentiments positifs pendant le parcours: la joie de rentrer à la maison ou à l'école et d'attendre avec impatience les activités qui s'y dérouleront, le plaisir de l'amitié et des interactions sociales en cours de route, la fierté de l'indépendance et des odeurs agréables provenant des boulangeries, des restaurants ou des magasins de bonbons. *A contrario*, certains élèves indiquent qu'ils sont fatigués lorsqu'ils vont à l'école ou en reviennent. Certains indiquent avoir peur des cambriolages dans l'immeuble où ils résident, du vandalisme, des couloirs sombres qu'ils doivent traverser ou de personnes qu'ils rencontrent sur la route—celles dont ils ne savent pas déchiffrer le comportement, ou bien celles qui leur adressent la parole. Les mères s'accordent à dire que les enfants de CM2 ont atteint l'âge où ils devraient progressivement pouvoir se déplacer de manière autonome ou avec leurs pairs, notamment en préparation à l'enseignement secondaire. Il est fait référence à la forte densité de la population du quartier, tout à la fois source de dangers sociaux mais aussi d'opportunités en termes de surveillance collective et de services rendus. Bien que conscientes de risques, les mères reconnaissent qu'il faut donner à leurs enfants une certaine indépendance. Les manières de le faire consistent à laisser les enfants partir ensemble, ou à les laisser aller seuls tout en les suivant à distance ou depuis leur logement.

Remarques finales

Si j'ai veillé à partager une réflexion critique sur cette semaine en présentiel du BIP, je garde un regard très positif sur le travail conduit à Gennevilliers—en particulier sur sa dimension collaborative, envisagée tant dans la relation avec l'école qu'au sein du groupe 2. L'atmosphère chaleureuse et pleine d'espoir de l'école, la qualité hors du commun des relations de Lalia avec chaque enfant et chaque parent, la participation joyeuse et entière des élèves aux activités que nous avons proposées, l'implication des mères m'ont profondément touchée. Cela confirme que les écoles sont des éléments constitutifs d'une société démocratique, qu'elles et leurs enseignants sont décisifs pour de nombreux enfants et familles. Le fait que nous, en tant qu'étrangers, ayons été accueillis si chaleureusement pendant une semaine pour concourir à de tels enjeux était un privilège.



III.5

Training Tomorrow's Teachers

What made the BIP successful? A key aspect of the organisation of the programme that led to an inclusive and active engagement with learning about and researching urban education was the central responsibility of the student groups. Students were able to design their projects, negotiate with local partners to explore pertinent research questions and then carry out and analyse the fieldwork. The role of academic staff was in an advisory, supporting capacity. Whilst this made great demands on students with a range of experience, and required an appropriately light touch from steering academic staff, the rewards in terms of immersion in an urban education research environment were significant. The design of the programme demanded courage from the organisers to see order and learning emerge from uncertainty and, at times, variable levels of organisation and knowledge from the student participants. Not only did the BIP demand the rapid completion of research; it also had to leave room for various false starts or readjustments that needed to be made to each of the work groups' projects.

As a researcher and teacher educator at the University of Warwick, I only recently joined the work group on Urban Education – the Connected Community (CC) of EUTOPIA focused on education in sensitive urban areas – of which the Blended Intensive

Programme (BIP) approach is a cornerstone. The experience in Gennevilliers in 2024 was overwhelmingly positive for many reasons, among these the connectedness of colleagues and students from across Europe, the opportunity to work in another country's educational landscape and the intensive nature of the week-long residential experience. But beyond these experiences, the BIP gave me cause to reflect on two aspects of the student experience.

Developing a student-researcher identity was a strong feature of the BIP experience. Through collaborative inquiry projects, students accelerated the development of their identity as researchers. Bringing together a range of learning experiences, including undergraduate and professional Masters students, along with academics from different disciplines, the BIP created a highly fertile space for collaborative work and identity formation. The intensive nature of the face-to-face week created an imperative to co-create research questions and a workable methodology in a short time frame. By providing the student groups with a school or education service partner and participating parents, children and young adults with their own interests (for the group I partnered with, it was a primary school class learning English – see chapter II.2), the momentum of the week's project required the students

III.5

Former les enseignant·es de demain

Qu'est-ce qui a fait la réussite du BIP *Urban Education in Europe*? Les groupes d'étudiant·es avaient la main sur certains aspects clés de l'organisation du programme, ce qui a favorisé leur engagement inclusif et actif dans l'apprentissage et la recherche sur l'*urban education*. Les étudiant·es étaient en situation de concevoir leur projet, de négocier avec des partenaires locaux afin d'explorer des questions de recherche pertinentes, puis de mener à bien et analyser l'enquête de terrain. Les chercheuses et chercheurs avaient principalement un rôle de conseil et de soutien. Cela a certes rendu l'effort très exigeant pour des étudiant·es aux compétences hétérogènes et nécessité des interventions si possible habiles et subtiles de la part des encadrant·es; mais les apports d'une telle immersion dans une recherche collective sur l'éducation en territoire urbain prioritaire ont été considérables. Les concepteurs et les conceptrices du programme ont eu l'audace de composer avec des étudiant·es aux compétences en matière d'éducation, de recherche ou d'organisation très variées, faisant le pari que des apprentissages et même de nouvelles connaissances émergeraient. Le BIP exigeait la conception et la mise en œuvre rapides des enquêtes, tout en devant également laisser de la place aux faux départs et aux ajustements requis par les projets de chacun des groupes de travail.

Chercheur et formateur d'enseignant·es à l'Université de Warwick, je n'ai rejoint que tout récemment le groupe de travail sur l'éducation en territoire urbain prioritaire – la *Connected Community* (CC) d'EUTOPIA consacrée à l'*urban education* – dont le BIP est la pierre angulaire. Participer au programme de Gennevilliers en 2024 a été pour moi l'occasion de découvrir ce qu'est un BIP. L'expérience a été extrêmement positive pour de nombreuses raisons telles que les liens tissés entre collègues et étudiant·es venu·es de différentes parties de l'Europe, l'occasion offerte de travailler dans un contexte éducatif étranger ou encore le caractère intensif de la semaine de séminaire résidentiel. Au-delà de ces aspects, le BIP m'a donné l'occasion de réfléchir à deux aspects de l'expérience étudiante.

Instiller ou développer une identité de chercheur-e chez les étudiant-es était un enjeu majeur du BIP. Chaque groupe de travail réunissait pour cela des étudiant-es de premier cycle ou de cursus de master professionnel ainsi que des universitaires issu-es de différentes disciplines afin d'élaborer une enquête collaborative. Ces groupes ont constitué un espace fécond et formateur. La réduction à une seule semaine de la phase présentielle a imposé de co-définir des questions de recherche et une méthodologie viable en un très court laps de temps. Des groupes étaient en contact avec une enseignante et une classe d'élèves pour travailler sur un sujet précis (dans mon cas, il s'agissait de l'apprentissage de l'anglais—voir le chapitre II.2): vu les délais serrés, les étudiant-es ont eu peu de temps pour investir l'identité de chercheur-e nécessaire pour interagir avec les partenaires. La combinaison d'un contexte de pratique professionnelle, de profils étudiants variés et du soutien intensif d'universitaires a reconstitué un environnement analogue à celui d'un programme de doctorat professionnel. Bénéficiant cette semaine-là d'un accompagnement étroit, les étudiant-es ont pu développer une identité de chercheur-e à la manière des collègues formés aux carrières scientifiques. Les discussions des participant-es au sein de leur groupe ou bien d'un groupe à l'autre ont fortement contribué à la formation. Une approche sociolinguistique telle que celle de Bucholtz et Hall souligne l'importance du contexte social et de l'interaction avec autrui dans la formation de l'identité⁵⁵. Le BIP actionne d'autant plus ce levier que les étudiant-es ont des origines culturelles et nationales diverses. Ma langue natale étant l'anglais, j'ai pu constater combien l'environnement multilingue renforce la conscience des jeux de langage et du travail collaboratif au fil desquels se forment des analyses communes.

Au sein de chaque groupe, la rencontre, le travail commun et les apprentissages mutuels entre les étudiant-es et les universitaires qui les accompagnent concourent à faire du BIP une expérience originale et marquante. Pour avoir co-supervisé l'un des groupes, je mesure l'importance de ces échanges pour la réussite du programme. Donaghue et Adams⁵⁶ soulignent le rôle des discussions tutorées dans le contexte de la formation doctorale, où les identités sont co-construites entre doctorant-es tout en étant validées au fil des interactions avec les directeurs et directrices de thèse. Le BIP a construit une sorte de version condensée et intense de cette co-construction entre pair-es et chercheur-es plus expérimenté-es. Travailler dans un contexte dépaysant et avec des délais serrés a facilité l'émergence et la fécondité de ce mélange d'apprentissage entre pair-es et de co-supervision collaborative.

Ici, former les étudiant-es en éducation par la recherche apparaît donc stimulant. Cela contraste cependant avec la rhétorique qui accompagne désormais les méthodes de recherche sur l'efficacité de l'éducation, à l'image des arguments véhiculés au Royaume-Uni par Hargreaves⁵⁷ et Goldacre⁵⁸ ou par les cadres de l'Education Endowment Foundation pour justifier les études quasi-expérimentales (RCT, *randomised controlled trial*—essais randomisés contrôlés). Bien que ces études, rigoureuses et à grande échelle, aient une valeur considérable, elles peinent souvent à comprendre comment les résultats qu'elles établissent dans des contextes contrôlés s'inscrivent dans les contextes réels, singuliers, complexes. Du point de vue de la formation des enseignant-es, ces rhétoriques ont ceci de préoccupant qu'elles envisagent les éducatrices et éducateurs comme simples utilisateurs de résultats de recherche façonnés ailleurs. *A contrario*, le BIP offre un rappel opportun de l'intérêt à former des praticiens-chercheurs en les plongeant dans des univers singuliers et complexes, où composer entre savoirs scientifiques et pratiques professionnelles expose à différents défis.



to engage quickly with their own developing identity as researchers. The intersection of a practice-based context, the range of students' previous experiences and the intensive support of academic colleagues created an environment akin to a professional doctoral programme. Through the close, supportive supervision they experienced during this week, students were pushed ahead of the typical trajectory of research career pathways and given a powerful experience in forming their identities as researchers. Talk within and between student groups was a strong feature of the situated context of the BIP, and this provided a rich environment for developing identities. A socio-linguistic perspective on this matter such as that of Bucholtz and Hall⁵⁵ emphasises the importance of social context and interaction with others in the formation of identity. The BIP further enriches this through the range of international cultural backgrounds among the students. For me, as a first-language English speaker, being engaged in a multi-lingual environment also heightened my consciousness of language and of the creation of shared meanings that emerged from collaborative interactions.

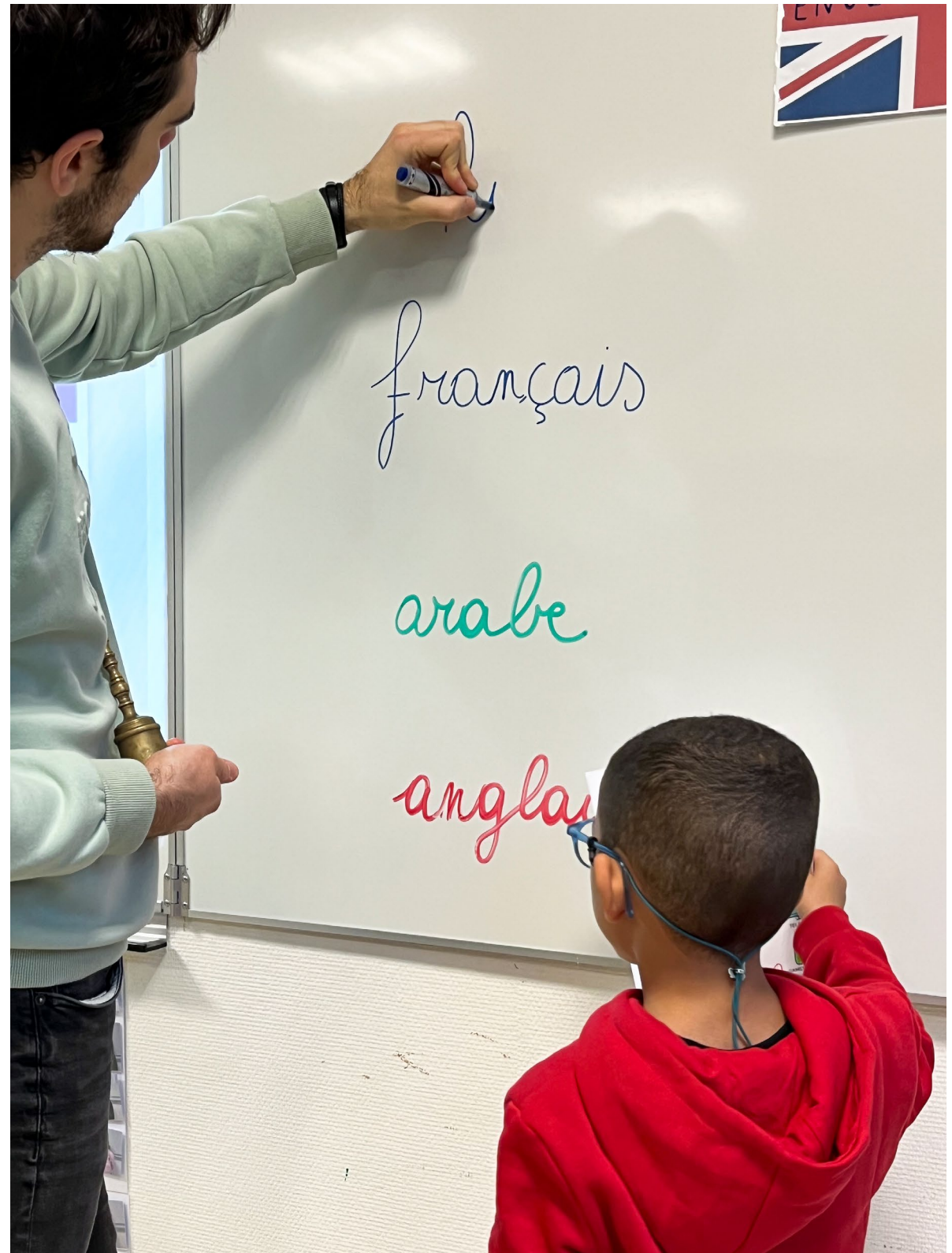
The use of paired supervising academic staff provided a unique and intense experience in the BIP. As a member of the academic supporting team, the co-learning between myself and the students was an important part of it. Donaghue and Adams⁵⁶ highlight the role of tutorial talk in the context of doctoral supervision, with co-construction of identities with peers verified through talk with supervisors. During the BIP, an intense and compressed version of this peer co-construction and validation with more experienced researchers was a stand-out feature of the learning that would be hard to replicate without the intense and unfamiliar context. The context of group project research here provided a unique blend of peer-learning and collaborative co-supervision.

These positive experiences of education students as researchers sit in contrast to a subtle subversion of the rhetoric of recent shifts in educational effectiveness research methodologies. In the UK, we can mention arguments from authors such as Hargreaves⁵⁷ and Goldacre⁵⁸ and the establishment of the Education Endowment Foundation and their

commissioning of quasi-experimental and RCT studies. Whilst there is significant value in large-scale and rigorous research of this nature, there are often limitations in the understanding of how such evidence intersects with complex and varied contexts that may differ from those in which large-scale studies took place. Of more concern from a teacher education perspective is the implication of research as something that only engages teachers and educators as users of systematic research. The experience of the BIP was a timely reminder of the power of engaging practitioner researchers in examining the detailed localised context and challenges of their own setting to explore the intersection of evidence and practice.

A second area of reflection on the experiences of the BIP in the context of current practice and policy in teacher education in the UK is how the intensive and interpersonal experiences of the programme highlight a missing dimension in the foregrounded focus on semantic memory formation in learning. The framework for initial teacher training in England has a dominant focus on learning as the formation of long-term memory. What is not reflected in this view of learning is the power of episodic memory in forming our own personal narratives of learning. A parallel to the BIP design that places students in novel and unfamiliar settings to work closely over a short but intense period might be the outdoor environmental education residential setting. Studies of residential education⁵⁹ have highlighted the importance of episodic memory in the lasting impact of such experiences. More than specific recall of relevant knowledge, these residential experiences create lasting outcomes in relation to self-concept, identity and character values. Engaging with an intensive residential experience provided a welcome reminder of where educational value can be gained beyond the focus on preparation for high-stakes assessments of educational outcomes. Perhaps this is over-thinking the impact of working in Paris, of experiencing the challenges of an urban education environment in close proximity to the romance and culture of the Paris city centre. Either way, it is clear to me that programmes such as this can create lasting change in students and educators alike.

■ *Andy Hind*





Du point de vue des pratiques et politiques britanniques de formation des enseignant-es, l'expérience du BIP donne matière à un deuxième champ de réflexion: par contraste avec les dimensions intensives et interpersonnelles du BIP, les programmes habituels de formation des enseignant-es misent sur la mémoire sémantique. Le cadre qui régit ces programmes en Angleterre conçoit principalement l'apprentissage en tant que formation de la mémoire à long terme. Cette vision ignore le pouvoir de la mémoire épisodique dans la constitution de nos propres récits personnels d'apprentissage. Dans le cas du BIP, des étudiant-es sont placés dans des environnements nouveaux et inconnus pour travailler en étroite collaboration pendant une période courte mais intense: ce type de situation d'apprentissage pourrait être à la formation au professorat ce que sont à l'école ordinaire les classes extérieures (« classes vertes », classes de découverte, voyages scolaires...). Des études soulignent l'importance de la mémoire épisodique pour donner des effets durables à ces classes hors les murs⁵⁹. Pour les élèves qui y participent, ces classes ne font pas que donner ou rappeler des connaissances; elles pèsent sur la perception de soi, l'identité et les valeurs personnelles. Participer à un séminaire résidentiel intensif m'a ainsi rappelé où et comment promouvoir une formation des enseignant-es aussi riche que possible—plutôt que s'en tenir à former à évaluer les performances scolaires des élèves. Peut-être cette réflexion, grisée par l'immersion dans un territoire urbain prioritaire à proximité immédiate de l'image romantique et culturelle du centre-ville de Paris, exagère-t-elle l'impact du travail conduit lors du BIP. Quoi qu'il en soit, je suis convaincu que des programmes comme celui-ci peuvent créer un changement durable chez les étudiant-es et leurs formatrices et formateurs. ■ **Andy Hind**

- 1 Angouri, J., Moriau, L., & S'Jegers, R. (2024). Connected learning communities: A model for transnational education. *LATISS Learning and Teaching in the Social Sciences*, 17(2), 1.
- 2 EUTOPIA (2023). *The EUTOPIA Book 2019-2023*. EUTOPIA European University Alliance Central Office - Impact & Dissemination Unit, https://eutopia-university.eu/medias/fichier/eutopia-book-2023_1696261036108-pdf.
- 3 EUTOPIA (2025), *Our Values*, <https://eutopia-university.eu/english-version/about-us/values-statement-1>.
- 4 Obiakor, F. E., & Beachum, F. D. (eds.) (2005). *Urban Education for the 21st Century: Research, Issues, and Perspective*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher, LTD.
- 5 Warren, M. R. (2005). Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133-173.
- 6 The term "race" is used here from a critical social science perspective. See Mazouz, S. (2020). *Race*. Paris: Anamosa.
- 7 Milner IV, H. R., & Lomotey, K. (2021). Introduction. In H. Richard Milner IV & Kofi Lomotey (eds.), *Handbook of Urban Education* (pp. 1-6). New York: Routledge, p. 3-4.
- 8 European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022). *Blended mobility implementation guide for Erasmus+ higher education mobility KA131*. Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/467485>.
- 9 Vaesen, J., & Wayens, B. (2018). Knowledge serving the city? Brokerage, production and sharing in Brussels. In Nicola Francesco Dotti (ed.), *Knowledge, Policy-making and Learning for European Cities and Regions* (pp. 96-108). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- 10 Keestra, M. & Verloo, N. (2020). Too many cities in the city? Interdisciplinary and transdisciplinary city research methods and the challenge of integration. In Nanke Verloo & Luca Bertolini (eds.), *Seeing the City: Interdisciplinary Perspectives on the Study of the Urban* (pp. 226-242). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- 11 Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384; Belbin, R. M. (1993). *Team roles at work*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- 12 Hawkins, J. P. (2014). The undergraduate ethnographic field school as a research method. *Current Anthropology*, 55(5), 551-590.
- 13 Strijbos, J., Vaesen, J., & Bongrand, P. (2025). Exploring children's civic engagement during their school travel in suburban Paris. Paper presented at European Conference on Educational Research (ECER), University of Belgrade, Serbia, 8-12 September 2025, network 34. Research on Citizenship Education.
- 14 See the "Urban Pals - Correspondances urbaines" project on the website of the LéA-Lieux d'éducation Associés, Institut français de l'Éducation: <https://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/correspondances-urbaines-urban-pals>.

15 This data, which concerns the years 2020, comes from the French national of statistics and economic studies (Insee) website (<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-92036>) or from the City of Gennevilliers website (<https://www.ville-gennevilliers.fr/410/sortir-et-bouger/histoire-et-patrimoine/presentation-rapide.htm>, https://www.ville-gennevilliers.fr/fileadmin/www.ville-gennevilliers.fr/MEDIA/1_demarches_et_services/demandeur_un_logement/guide_demandeur-logement-social_gennevilliers_v2.pdf).

16 Collectif (2020). *Pour une alliance entre photographie et sciences sociales*. Faux-la-Montagne: Jean-Robert Dantou; Harper D. (2023). *Visual Sociology*. 2nd edition. New York: Routledge; Maresca, S., & Meyer, M. (2013). *Précis de photographie à l'usage des sociologues*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

17 Van Melik, R., & Ernste, H. (2019). "Looking with intention": using photographic essays as a didactical tool to explore Berlin. *Journal of Geography in Higher Education*, 43(4), 431-451.

18 In 2025, Collectif Hors Format members are Victorine Alisse, Philémon Barbier, Audrey Delaporte, Léo Keler, Paul Lemaire, Camille Nivollet, Juliette Pavy and Robin Tutenges.

19 Coombs, G., Hess, J. E., Killorin, K. (1977). The Urban Anthropology Field School: Design, Implementation, and Retrospective. *Urban Anthropology*, 6(2), 155-164; Davault, C., & Leblon, A. (dir.) (2021). Transmettre l'enquête de terrain par l'épreuve. Passing on the field survey through the test. *Émulations*, 39-40, <http://journals.openedition.org/emulations/922>.

20 Hilda Gagy, Olivia Maxwell, Luna Put et Noa Vandelanooote, mentored by Lucile Berthod, Inge Bogaert and Marie-Laure Elalouf.

1 Angouri, J., Moriau, L., & S'Jegers, R. (2024). Connected learning communities: A model for transnational education. *LATISS Learning and Teaching in the Social Sciences*, 17(2), 1.

2 EUTOPIA (2023). *The EUTOPIA Book 2019-2023*. EUTOPIA European University Alliance Central Office - Impact & Dissemination Unit, https://eutopia-university.eu/medias/fichier/eutopia-book-2023_1696261036108-pdf.

3 EUTOPIA (2025), *Our Values*, <https://eutopia-university.eu/english-version/about-us/values-statement-1>.

4 Obiakor, F. E., & Beachum, F. D. (dir.) (2005). *Urban Education for the 21st Century. Research, Issues, and Perspective*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher, LTD.

5 Warren, M. R. (2005). Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133-173.

6 Le terme « race » est entendu ici dans une perspective critique de sciences sociales, cf. Mazouz, S. (2020). *Race*. Paris: Anamosa.

7 Milner IV, H. R., & Lomotey, K. (2021). Introduction. Dans H. Richard Milner IV & Kofi Lomotey (dir.), *Handbook of Urban Education* (pp. 1-6). New York: Routledge, p. 3-4.

8 Commission européenne, Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture (2022). *Blended mobility implementation guide for Erasmus+ higher education mobility KA131*. Office des publications de l'Union européenne, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/467485>.

9 Vaesen, J., & Wayens, B. (2018). Knowledge serving the city? Brokerage, production and sharing in Brussels. In Nicola Francesco Dotti (ed.), *Knowledge, Policymaking and Learning for European Cities and Regions* (pp. 96-108). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

10 Keestra, M. & Verloo, N. (2020). Too many cities in the city? Interdisciplinary and transdisciplinary city research methods and the challenge of integration. In Nanke Verloo & Luca Bertolini (dir.), *Seeing the City: Interdisciplinary Perspectives on the Study of the Urban* (pp. 226-242). Amsterdam: Amsterdam University Press.

11 Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384; Belbin, R. M. (1993). *Team roles at work*. Oxford: Butterworth Heinemann.

12 Hawkins, J. P. (2014). The undergraduate ethnographic field school as a research method. *Current Anthropology*, 55(5), 551-590.

13 Strijbos, J., Vaesen, J., & Bongrand, P. (2025). Exploring children's civic engagement during their school travel in suburban Paris. Communication présentée à l'ECER-European Conference on Educational Research, Université de Belgrade, 8-12 septembre 2025, réseau thématique 34 (Recherches sur l'éducation à la citoyenneté).

14 Projet « Urban Pals - Correspondances urbaines », présenté sur le site web des LéA-Lieux d'éducation Associés de l'Institut français de l'Éducation: <https://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/lcs-differents-lea/correspondances-urbaines-urban-pals>.

15 Ces données statistiques, qui concernent le début des années 2020, sont reprises des sites web de l'Insee (<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-92036>) ou de la Ville de Gennevilliers (<https://www.ville-gennevilliers.fr/410/sortir-et-bouger/histoire-et-patrimoine/presentation-rapide.htm>, https://www.ville-gennevilliers.fr/fileadmin/www.ville-gennevilliers.fr/MEDIA/1_demarches_et_services/demandeur_un_logement/guide_demandeur-logement-social_gennevilliers_v2.pdf).

16 Collectif (2020). *Pour une alliance entre photographie et sciences sociales*. Faux-la-Montagne: Jean-Robert Dantou; Harper D. (2023). *Visual Sociology*. 2nd edition. New York: Routledge; Maresca, S., & Meyer, M. (2013). *Précis de photographie à l'usage des sociologues*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

17 Van Melik, R., & Ernste, H. (2019). "Looking with intention": using photographic essays as a didactical tool to explore Berlin. *Journal of Geography in Higher Education*, 43(4), 431-451.

18 En 2025, les membres du collectif Hors Format sont Victorine Alisse, Philémon Barbier, Audrey Delaporte, Léo Keler, Paul Lemaire, Camille Nivollet, Juliette Pavy et Robin Tutenges.

19 Coombs, G., Hess, J. E., Killorin, K. (1977). The Urban Anthropology Field School: Design, Implementation, and Retrospective. *Urban Anthropology*, 6(2), 155-164; Davault, C., & Leblon, A. (dir.) (2021). Transmettre l'enquête de terrain par l'épreuve. Passing on the field survey through the test. *Émulations*, 39-40, <http://journals.openedition.org/emulations/922>.

20 Hilda Gagy, Olivia Maxwell, Luna Put et Noa Vandelanooote, accompagné-es par Lucile Berthod, Inge Bogaert et Marie-Laure Elalouf.

- 21 Goigoux, R. (ed.) (2016). *Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Lyon: Institut français de l'Éducation.
- 22 Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette.
- 23 This language passport was developed by the Center for Diversity and Learning at Ghent University (<https://research.flw.ugent.be/en/cdl>). It is distributed by the OCB, Onderwijscentrum Brussel, Brussels Education Center, a service of the Flemish Community Commission (Vlaamse Gemeenschapscommissie), which disseminates it through its information and multilingualism support website for Dutch-speaking schools in Brussels, "Brussel Vol Taal" [Brussels full of languages] (<https://www.brusselvoltaal.be/2-wie-zijn-mijn-leerlingen/talenprofiel-van-leerlingen>). This tool is also promoted by the European School Education Platform – an EU platform –, for example in its use in the course "Embracing Language Diversity in your classroom" <https://www.youtube.com/watch?v=4ECxmqRf32Y&t=22s>.
- 24 Berthod, L. (2023). *La lecture rapprochée au coin lecture d'une classe de cours préparatoire. Des gestes de médiation pour les élèves en retrait des livres*, PhD in educational studies. Cergy: CY Cergy Paris Université.
- 25 Benohoud, H. (2001). *La salle de classe. Photographies 1994–2001*. Montreuil: Éditions de l'Œil.
- 26 Danila Dasque, Aurelien Laemle, Brita Mandelj, Chang Su, mentored by Kinga Xenia Havadi-Nagy and Andy Hind.
- 27 Rothoni, A. (2018). The Complex Relationship Between Home and School Literacy: A Blurred Boundary Between Formal and Informal English Literacy Practices of Greek Teenagers. *TESOL Quarterly*, 52(2), 331-335.
- 28 For example, see Goldberg, J. (2009). *Open See*, Göttingen: Steidl, or: <https://www.magnum.photos.com/newsroom/conflict/jim-goldberg-open-see/>
- 29 Cf. "Heroes of Change", Amnesty International Italy campaign designed with Ilaria Turba, <https://www.ilariaturba.com/heroes-of-change/>.
- 30 Morris, S., Lawlor, E. R., Foley, L., Summerbell, C., Panter, J., Adams, J., Jago, R., & Pollard, T. M. (2022). Children's experiences of the journey between home and school. A qualitative synthesis using meta-ethnography. *Health & Place*, 76, 102819.
- 31 Rivière, C. (2021). *Leurs enfants dans la ville. Enquête auprès de parents à Paris et à Milan*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- 32 Vivien Mezei, Noémie Nguyen, Anja Sarjanović, Julia Rozga, mentored by Laurent Alexandre and Jetske Strijbos.
- 33 Buttazzoni, A., Pham, J., Clark, A., Romanelli-Baird, E., & Gilliland, J. (2023). Validating the Perceived Active School Travel Enablers and Barriers – Child (PASTEB-C). *Public Health*, 223, 117-127.
- 34 Daniels, H., & Thompson, I. (2024). Excluded lives: a "home-international" comparison of school exclusion. *Oxford Review of Education*, 50(6), 749-759.
- 35 Pyne, J. (2018). Suspended Attitudes: Exclusion and Emotional Disengagement from School. *Sociology of Education*, 92(1), 59-82.

- 28 Goigoux, R. (dir.) (2016). *Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Lyon: Institut français de l'Éducation.
- 22 Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette.
- 23 Ce passeport linguistique est élaboré par le Center for diversity and learning de l'Université de Gand (<https://research.flw.ugent.be/en/cdl>). Il est relayé par l'OCB, Onderwijscentrum Brussel, Centre éducatif de Bruxelles, un service de la Commission communautaire flamande (Vlaamse Gemeenschapscommissie), qui le diffuse par son site d'information et de soutien au multilinguisme pour les écoles néerlandophones à Bruxelles « Brussel Vol Taal » [Bruxelles pleine de langues] (<https://www.brusselvoltaal.be/2-wie-zijn-mijn-leerlingen/talenprofiel-van-leerlingen>). Cet outil est également relayé par l'European School Education Platform – plate-forme de l'UE –, à l'exemple de son usage dans le cours « Embracing Language Diversity in your classroom » <https://www.youtube.com/watch?v=4ECxmqRf32Y&t=22s>.
- 24 Berthod, L. (2023). *La lecture rapprochée au coin lecture d'une classe de cours préparatoire. Des gestes de médiation pour les élèves en retrait des livres*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation. Cergy: CY Cergy Paris Université.
- 25 Benohoud, H. (2001). *La salle de classe. Photographies 1994–2001*. Montreuil: Éditions de l'Œil.
- 26 Danila Dasque, Aurelien Laemle, Brita Mandelj, Chang Su, accompagnés par Kinga Xenia Havadi-Nagy et Andy Hind.
- 27 Rothoni, A. (2018). The Complex Relationship Between Home and School Literacy: A Blurred Boundary Between Formal and Informal English Literacy Practices of Greek Teenagers. *TESOL Quarterly*, 52(2), 331-335.
- 28 Par exemple Goldberg, J. (2009). *Open See*, Göttingen: Steidl, ainsi que: <https://www.magnum.photos.com/newsroom/conflict/jim-goldberg-open-see/>.
- 29 Cf. « Heroes of Change », campagne d'Amnesty International Italy conçue avec Ilaria Turba, <https://www.ilariaturba.com/heroes-of-change/>.
- 30 Morris, S., Lawlor, E. R., Foley, L., Summerbell, C., Panter, J., Adams, J., Jago, R., & Pollard, T. M. (2022). Children's experiences of the journey between home and school. A qualitative synthesis using meta-ethnography. *Health & Place*, 76, 102819.
- 31 Rivière, C. (2021). *Leurs enfants dans la ville. Enquête auprès de parents à Paris et à Milan*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- 32 Vivien Mezei, Noémie Nguyen, Anja Sarjanović, Julia Rozga, accompagnées par Laurent Alexandre et Jetske Strijbos.
- 33 Buttazzoni, A., Pham, J., Clark, A., Romanelli-Baird, E., & Gilliland, J. (2023). Validating the Perceived Active School Travel Enablers and Barriers – Child (PASTEB-C). *Public Health*, 223, 117-127.
- 34 Daniels, H., & Thompson, I. (2024). Excluded lives: a "home-international" comparison of school exclusion. *Oxford Review of Education*, 50(6), 749-759.
- 35 Pyne, J. (2018). Suspended Attitudes: Exclusion and Emotional Disengagement from School. *Sociology of Education*, 92(1), 59-82.
- 36 Moignard, B., & Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs. Les collèges à l'heure de la sous-traitance? *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 47-60.
- 37 Laura Birò, Alja Krklec, Vicky Laghuwitz et Lucie Montfort, accompagnées par Helena Gabrijelčić Tomc et Joost Vaesen (ainsi initialement qu'Anaïs Ferguson, contrainte de se retirer pour des raisons de santé).
- 38 Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 39 O'Donoghue, D. (2006). Situating Space and Place in the Making of Masculinities in Schools. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 3(1), 15-33.
- 40 Sur le site web de Lee-Ann Olwage, voir par exemple les portfolio « The right to play » (<https://www.leeannolwage.com/therighttoplay>) ou « Girls, girls, girls » (<https://www.leeannolwage.com/girlsgirlsgirls>).
- 41 Arao, B., & Clemens, K. (2013). From Safe Spaces to Brave Spaces: a new way to frame dialogue around diversity and social justice. In Landreman, L. (ed.), *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (pp. 135-150). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- 42 Delfina Fileva, Amaëlle Hacquard, Evert Jacobsen, Tamas-Attila Zudor, mentored by Frank Beier, Philippe Bongrand and Wim Keyaerts.

- 43 See: "Scholae, étudiant autrement [learning otherwise]" by Philémon Barbier (<https://www.philemonbarbier.com/scholae-etudier-autrement-2020>), "L'école à la maison [home schooling]" by Gaëlle Magder (<https://gaellemagder.com/book/lecole-a-la-maison-53/>), "Les enfants des bois [outdoor schools]" by Catalina Martin-Chico (<https://commande-photojournalisme.culture.gouv.fr/fr/catalina-martin-chico-les-enfants-des-bois>) or "Parcoursup. 9 lycéens à l'heure des choix [Parcoursup, the assignment platform in higher education institutions. When it comes to making decisions for 9 high school students]", a webdocumentary by *Le Monde* with nine photographers including Camille Nivollet (https://www.lemonde.fr/campus/visuel/2024/01/17/parcoursup-neuf-lyceens-a-l-heure-des-choix_6211350_4401467.html).
- 44 Muguérou, L., & Santelli, E. (2012). Parcours scolaires réussis d'enfants d'immigrés issus de familles très nombreuses. *Informations sociales*, 173(5), 84-92.
- 45 Mikolajczak, M., Gross, J. J., & Roskam, I. (2019). Parental burnout: What is it, and why does it matter? *Clinical Psychological Science*, 7(6), 1319-1329.
- 46 Caisse nationale des allocations familiales (2024). *Répét parental et familial. Comprendre - Repérer - Accompagner*, https://www.caf.fr/sites/default/files/medias/cnaf/Nous_connaitre/qui%20sommes%20nous/Textes%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence/Circulaires/2024/2024-069_Annexe1_Dossier_rep%C3%A8re_repit_parental_%20VF%2028.03.24.pdf
- 47 Malita Koželj, Leslie Jean-Pierre, Renáta Török, Lamara Uzueva, mentored by Thomas Devos and Kristina Kocyba.
- 48 See "L'objet [The object]" by Émilie Hautier (<http://emiliehautier.com/portfolio/objet/>) or "Objets sous contraintes [Objects under constraints]" by Jean-Robert Dantou, Florence Weber et al. (<https://agencevu.com/fat-event/jean-robot-dantou-objets-sous-contrainte/>).
- 49 See "AleX" by Pascal Rivière (<https://pascalrivierephoto.fr/alex>) or "Hlloe?" by Ruben Lundgren (<https://www.rubenlundgren.com/hlloe>).
- 50 Marlot, C., Toullec-Théry, M., & Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 21-34.
- 51 Frémont, A. (1976). *La région espace vécu*. Paris: PUF; Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- 52 Kherroubi M., Rochex J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP: résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.
- 53 The negative wording of this question was technically awkward: it is possible that some pupils ticked "yes" when they actually meant to indicate disagreement, and vice versa. While their meaning is therefore unclear, these responses are scattered (25 pupils ticked "yes", 16 ticked "no"), which may support the hypothesis that a significant, albeit statistically blurred, part of pupils were unaware of the existence of the university.
- 54 See the "Urban Pals - Correspondances urbaines" project on the website of the LéA-Lieux d'éducation Associés, Institut français de l'Éducation: <https://ife.ens-lyon.fr/lea>.
- 55 Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- 56 Donaghue, H., & Adams, G. (2025). The role of situated talk in developing doctoral students' researcher identities. *Studies in Continuing Education*, 47(1), 68-87.
- 57 Hargreaves, D. (1996). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects. The Teacher Training Agency Annual Lecture, April 1996. Available online at: <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/TTA%20Hargreaves%20lecture.pdf>.
- 58 Goldacre, B. (2013). *Building evidence into education*. London: Department for Education.
- 59 Knapp, D., & Benton, G. M. (2006). Episodic and semantic memories of a residential environmental education program. *Environmental Education Research*, 12(2), 165-177. Liddicoat, K. R., & Krasny, M. E. (2014). Memories as Useful Outcomes of Residential Outdoor Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 45(3), 178-193. Stern, M. J., Powell, R. B., & Ardoin, N. M. (2008). What Difference Does It Make? Assessing Outcomes From Participation in a Residential Environmental Education Program. *The Journal of Environmental Education*, 39(4), 31-43.

- 43 Cf. les projets « Scholae, étudiant autrement » de Philémon Barbier (<https://www.philemonbarbier.com/scholae-etudier-autrement-2020>), « L'école à la maison » de Gaëlle Magder (<https://gaellemagder.com/book/lecole-a-la-maison-53/>), « Les enfants des bois » de Catalina Martin-Chico (<https://commande-photojournalisme.culture.gouv.fr/fr/catalina-martin-chico-les-enfants-des-bois>) ou « Parcoursup. 9 lycéens à l'heure des choix » du journal *Le Monde* avec neuf photographes dont Camille Nivollet (https://www.lemonde.fr/campus/visuel/2024/01/17/parcoursup-neuf-lyceens-a-l-heure-des-choix_6211350_4401467.html).
- 44 Muguérou, L., & Santelli, E. (2012). Parcours scolaires réussis d'enfants d'immigrés issus de familles très nombreuses. *Informations sociales*, 173(5), 84-92.
- 45 Mikolajczak, M., Gross, J. J., & Roskam, I. (2019). Parental burnout: What is it, and why does it matter? *Clinical Psychological Science*, 7(6), 1319-1329.
- 46 Caisse nationale des allocations familiales (2024). *Répét parental et familial. Comprendre - Repérer - Accompagner*, https://www.caf.fr/sites/default/files/medias/cnaf/Nous_connaitre/qui%20sommes%20nous/Textes%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence/Circulaires/2024/2024-069_Annexe1_Dossier_rep%C3%A8re_repit_parental_%20VF%2028.03.24.pdf
- 47 Malita Koželj, Leslie Jean-Pierre, Renáta Török, Lamara Uzueva, accompagnés par Thomas Devos et Kristina Kocyba.
- 48 Cf. « L'objet » par Émilie Hautier (<http://emiliehautier.com/portfolio/objet/>) ou « Objets sous contraintes » par Jean-Robert Dantou, Florence Weber et al. (<https://agencevu.com/fat-event/jean-robot-dantou-objets-sous-contrainte/>).
- 49 Cf. « AleX » par Pascal Rivière (<https://pascalrivierephoto.fr/alex>) ou « Hlloe? » par Ruben Lundgren (<https://www.rubenlundgren.com/hlloe>).
- 50 Marlot, C., Toullec-Théry, M., & Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 21-34.
- 51 Frémont, A. (1976). *La région espace vécu*. Paris: PUF; Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place. The Perspective of Experience*. University of Minnesota Press.
- 52 Kherroubi M., Rochex J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP: résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.
- 53 La formulation négative de cette proposition était techniquement maladroite: il n'est pas du tout exclu que des élèves aient pu cocher « oui » alors qu'ils souhaitaient signifier au contraire un désaccord, et inversement. Si leur sens n'est donc pas limpide, ces réponses se montrent dispersées (25 élèves cochent « oui », 16 cochent « non »), ce qui peut conforter l'hypothèse qu'une proportion non négligeable quoique statistiquement floue d'élèves méconnaissait l'existence de l'université.
- 54 Projet « Urban Pals - Correspondances urbaines », présenté sur le site web des LéA-Lieux d'éducation Associés de l'Institut français de l'Éducation: <https://ife.ens-lyon.fr/lea>.
- 55 Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- 56 Donaghue, H., & Adams, G. (2025). The role of situated talk in developing doctoral students' researcher identities. *Studies in Continuing Education*, 47(1), 68-87.
- 57 Hargreaves, D. (1996). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects. The Teacher Training Agency Annual Lecture, avril 1996. En ligne: <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/TTA%20Hargreaves%20lecture.pdf>.
- 58 Goldacre, B. (2013). *Building evidence into education*. Londres: Department for Education.
- 59 Knapp, D., & Benton, G. M. (2006). Episodic and semantic memories of a residential environmental education program. *Environmental Education Research*, 12(2), 165-177. Liddicoat, K. R., & Krasny, M. E. (2014). Memories as Useful Outcomes of Residential Outdoor Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 45(3), 178-193. Stern, M. J., Powell, R. B., & Ardoin, N. M. (2008). What Difference Does It Make? Assessing Outcomes From Participation in a Residential Environmental Education Program. *The Journal of Environmental Education*, 39(4), 31-43.

Laurent Alexandre
Primary school teacher educator,
CY Cergy Paris University (CY
Cergy Paris Université, France)

Frank Beier
PhD, teacher educator, Technische
Universität Dresden (Dresden
University of Technology, Germany)

Girma Berhanu
Professor of education and special
education, Göteborgs Universitet
(University of Gothenburg,
Sweden)

Lucile Berthod
PhD, education, CY Cergy Paris
Université (CY Cergy Paris
University, France)

Inge Bogaert
PhD, teacher educator, Multidisciplinary
Institute for Teacher
Education, Vrije Universiteit
Brussel (Belgium)

Philippe Bongrand
Associate professor, education, CY
Cergy Paris Université (CY Cergy
Paris University, France)

Audrey Delaporte
Photographer, Hors Format
(France)

Thomas Devos
Teaching assistant, urban
education, Multidisciplinary
Institute for Teacher Education,
Vrije Universiteit Brussel (Belgium)

Marie-Laure Elalouf
Professor emeritus, language
science, CY Cergy Paris Université
(CY Cergy Paris University, France)

Muriel Epstein
Associate professor, education, CY
Cergy Paris Université (CY Cergy
Paris University, France)

Anaïs Ferguson
PhD student, education, CY Cergy
Paris Université (CY Cergy Paris
University, France)

Helena Gabrijelčič Tomc
University professor, graphic and
information technologies, Univerza
v Ljubljani (University of Ljubljana,
Slovenia)

Kinga Xenia Havadi-Nagy
PhD, Geography, Universitatea
Babeş-Bolyai (Babeş-Bolyai
University, Romania)

Peter Hick
Professor, inclusive education,
Edge Hill University (United
Kingdom)

Andy Hind
PhD, associate professor, teacher
education, The University of
Warwick (United Kingdom)

Léo Keler
Photographer, Hors Format
(France)

Wim Keyaerts
Teacher educator, Multidisciplinary
Institute for Teacher Education,
Vrije Universiteit Brussel (Belgium)

Kristina Kocyba
PhD, associate professor, teacher
training, Technische Universität
Dresden (Dresden University of
Technology, Germany)

Camille Nivollet
Photographer, Hors Format
(France)

Juliette Pavy
Photographer, Hors Format
(France)

Jetske Strijbos
Assistant professor, education,
UHasselt (Hasselt University,
Belgium)

Joost Vaesen
Associate professor, teacher
training, Vrije Universiteit Brussel
(Belgium)

Laurent Alexandre
Formateur d'enseignant-es du
premier degré, CY Cergy Paris
Université (France)

Frank Beier
Formateur d'enseignant-es,
Technische Universität Dresden
(Universität technologische de
Dresde, Allemagne)

Girma Berhanu
Professeur, éducation et éducation
inclusive, Göteborgs Universitet
(Université de Goteborg, Suède)

Lucile Berthod
Docteure en sciences de
l'éducation et de la formation,
CY Cergy Paris Université (France)

Inge Bogaert
Formatrice d'enseignant-es,
Multidisciplinary Institute
for Teacher Education, Vrije
Universiteit Brussel (Belgique)

Philippe Bongrand
Maître de conférences en sciences
de l'éducation et de la formation,
CY Cergy Paris Université (France)

Audrey Delaporte
Photographe, Hors Format
(France)

Thomas Devos
Assistant pédagogique, urban
education, Multidisciplinary
Institute for Teacher Education,
Vrije Universiteit Brussel
(Belgique)

Marie-Laure Elalouf
Professeure émérite de sciences
du langage, CY Cergy Paris
Université (France)

Muriel Epstein
Maîtresse de conférences en
sciences de l'éducation et de la
formation, CY Cergy Paris
Université (France)

Anaïs Ferguson
Doctorante en sciences de
l'éducation et de la formation,
CY Cergy Paris Université (France)

Helena Gabrijelčič Tomc
Professeure d'université,
technologies graphiques et de
l'information, Univerza v Ljubljani
(Université de Ljubljana, Slovénie)

Kinga Xenia Havadi-Nagy
Docteure en géographie,
Universitatea Babeş-Bolyai
(Université de Babeş-Bolyai,
Roumanie)

Peter Hick
Professeur d'éducation inclusive,
Edge Hill University (Université
Edge Hill, Royaume-Uni)

Andy Hind
Associate professor, formation
des enseignant-es, The University
of Warwick (Université
de Warwick, Royaume-Uni)

Léo Keler
Photographe, Hors Format
(France)

Wim Keyaerts
Formateur d'enseignant-es,
Multidisciplinary Institute
for Teacher Education, Vrije
Universiteit Brussel (Belgique)

Kristina Kocyba
Associate professor, formation
des enseignant-es, Technische
Universität Dresden (Université
technologique de Dresde,
Allemagne)

Camille Nivollet
Photographe, Hors Format
(France)

Juliette Pavy
Photographe, Hors Format
(France)

Jetske Strijbos
Assistant professor, éducation,
UHasselt (Université de Hasselt,
Belgique)

Joost Vaesen
Associate professor, formation
des enseignant-es, Vrije
Universiteit Brussel (Belgique)

Laura Birò
Spatial planning, 3rd year
BSc, Faculty of Geography,
Universitatea Babeş-Bolyai
(Babeş-Bolyai University,
Romania)

Daniela Dasque
Educational Master,
Vrije Universiteit Brussel
(Belgium)

Delfina Fileva
2nd year BA, Graphic and
Interactive Communications,
Univerza v Ljubljani (University
of Ljubljana, Slovenia)

Hilda Gagyi
Spatial planning, 3rd year
BSc, Faculty of Geography,
Universitatea Babeş-Bolyai
(Babeş-Bolyai University,
Romania)

Amaëlle Hacquard
Education sciences
(specialisation: sciences
and scientific mediation),
3rd year BA, CY Cergy Paris
Université (Cergy Paris University,
France)

Evert Jacobsen
Educational Master,
Vrije Universiteit Brussel
(Belgium)

Leslie Jean-Pierre
Training practices and
engineering – consulting,
projects, social, regional and
community action, 1st year MA,
CY Cergy Paris Université
(Cergy Paris University, France)

Malita Koželj
2nd year BA, Graphic and
Interactive Communications,
Univerza v Ljubljani (University
of Ljubljana, Slovenia)

Alja Krklec
3rd year BA, Graphic and
Media Technology, Univerza
v Ljubljani (University of Ljubljana,
Slovenia)

Aurélien Laemle
Education (specialisation: primary
teacher), 3rd year BA, CY Cergy
Paris University (Cergy Paris
Université, France)

Vicky Laghuwitz
Educational Master,
Vrije Universiteit Brussel
(Belgium)

Olivia Maxwell
2nd Year, BA Education Studies,
The University of Warwick
(United Kingdom)

Brita Mandelj
2nd year BA, Graphic and
Interactive Communications,
Univerza v Ljubljani (University
of Ljubljana, Slovenia)

Vivien Mezei
Spatial planning, 3rd year
BSc, Faculty of Geography,
Universitatea Babeş-Bolyai
(Babeş-Bolyai University,
Romania)

Lucie Montfort
Training practices and
engineering – consulting,
projects, social, regional and
community action, 2nd year MA,
CY Cergy Paris Université
(Cergy Paris University, France)

Noémie Nguyen
Education (specialisation: primary
teacher), 3rd year BA, CY Cergy
Paris University (Cergy Paris
Université, France)

Luna Put
Educational Master,
Vrije Universiteit Brussel
(Belgium)

Julia Rozga
2nd Year, BA Education Studies,
The University of Warwick
(United Kingdom)

Anja Sarjanović
2nd year of bachelor level of
the university study programme
Graphic and Interactive
Communications, Univerza
v Ljubljani (University of Ljubljana,
Slovenia)

Chang Su
3rd Year, BA Education Studies,
The University of Warwick
(United Kingdom)

Renáta Török
Spatial planning, 3rd year
BSc, Faculty of Geography,
Universitatea Babeş-Bolyai
(Babeş-Bolyai University,
Romania)

Lamara Uzueva
Educational Master,
Vrije Universiteit Brussel
(Belgium)

Noa Vandellanoot
Education (specialisation:
primary teacher), 3rd year BA,
CY Cergy Paris University
(Cergy Paris Université, France)

Tamás-Attila Zudor
Spatial planning, 3rd year
BSc, Faculty of Geography,
Universitatea Babeş-Bolyai
(Babeş-Bolyai University,
Romania)

Laura Birò
3^e année de licence
d'aménagement, Faculté
de Géographie, Universitatea
Babeş-Bolyai (Université
de Babeş-Bolyai, Roumanie)

Daniela Dasque
Master d'enseignement,
Vrije Universiteit Brussel
(Belgique)

Delfina Fileva
2^e année du programme
d'études universitaires (bachelor)
Communications graphiques
et interactives, Univerza
v Ljubljani (Université
de Ljubljana, Slovénie)

Hilda Gagyi
3^e année de licence
d'aménagement, Faculté
de Géographie, Universitatea
Babeş-Bolyai (Université
de Babeş-Bolyai, Roumanie)

Amaëlle Hacquard
3^e année de licence de sciences
de l'éducation et de la formation,
parcours sciences et médiation
scientifique, CY Cergy Paris
Université (France)

Evert Jacobsen
Master d'enseignement,
Vrije Universiteit Brussel
(Belgique)

Leslie Jean-Pierre
1^{er} année de master MEEF
Pratiques et ingénierie de
la formation, parcours conseil,
projet, action sociale, territoriale
et associative, CY Cergy Paris
Université (France)

Malita Koželj
2^e année du programme
d'études universitaires (bachelor)
Communications graphiques
et interactives, Univerza
v Ljubljani (Université
de Ljubljana, Slovénie)

Alja Krklec
3^e année du programme
d'études supérieures (bachelor)
en technologies graphiques
et médiatiques, Univerza
v Ljubljani (Université
de Ljubljana, Slovénie)

Aurélien Laemle
3^e année de licence en sciences
de l'éducation et de la formation,
parcours préparatoire au
professorat des écoles, CY Cergy
Paris Université (France)

Vicky Laghuwitz
Master d'enseignement,
Vrije Universiteit Brussel
(Belgique)

Olivia Maxwell
2^e année de licence en sciences
de l'éducation, The University
of Warwick (Université de
Warwick, Royaume-Uni)

Brita Mandelj
2^e année du programme
d'études universitaires (bachelor)
Communications graphiques
et interactives, Univerza
v Ljubljani (Université
de Ljubljana, Slovénie)

Vivien Mezei
3^e année de licence
d'aménagement, Faculté
de Géographie, Universitatea
Babeş-Bolyai (Université
de Babeş-Bolyai, Roumanie)

Lucie Montfort
2^e année de master MEEF
Pratiques et ingénierie de
la formation, parcours conseil,
projet, action sociale, territoriale
et associative, CY Cergy Paris
Université (France)

Noémie Nguyen
3^e année de licence en sciences
de l'éducation et de la formation,
parcours préparatoire au
professorat des écoles, CY Cergy
Paris Université (France)

Luna Put
Master d'enseignement,
Vrije Universiteit Brussel
(Belgique)

Julia Rozga
2^e année de licence en sciences
de l'éducation, The University
of Warwick (Université
de Warwick, Royaume-Uni)

Anja Sarjanović
2^e année du programme
d'études universitaires (bachelor)
Communications graphiques
et interactives, Univerza
v Ljubljani (Université
de Ljubljana, Slovénie)

Chang Su
3^e année de licence en sciences
de l'éducation, The University
of Warwick (Université
de Warwick, Royaume-Uni)

Renáta Török
3^e année de licence
d'aménagement, Faculté
de Géographie, Universitatea
Babeş-Bolyai (Université
de Babeş-Bolyai, Roumanie)

Lamara Uzueva
Master d'enseignement,
Vrije Universiteit Brussel
(Belgique)

Noa Vandellanoot
3^e année de licence en sciences de
l'éducation et de la formation,
parcours préparatoire au
professorat des écoles, CY Cergy
Paris Université (France)

Tamás-Attila Zudor
3^e année de licence d'aména-
gement, Faculté de Géographie,
Universitatea Babeş-Bolyai
(Université de Babeş-Bolyai,
Roumanie)

All BIP participants were invited to take part in the design of this book and to follow its genesis. Their interests and availability during 2025 led some of them to write, translate and edit the texts: Valérie Bézard, Inge Bogaert, Philippe Bongrand, Kinga Xenia Havadi-Nagy, Andy Hind, Jetske Strijbos, Joost Vaesen. Unsigned texts are written by Philippe Bongrand. The manuscript benefited from the reading of Valérie Bézard (who played a key role in editing the manuscript), Muriel Epstein, Anaïs Ferguson, Guilhem Labinal and Julie Testi. Translation reviewed by Sarah Novak. This work is part of the *LivEDspaces – Weaving Lived-in Spaces into a Sense of Education* research project, supported by the CY Générations programme (CYGAAP2025-EMR-0000000027).

Picture editor and project management: Camille Nivollet/Hors Format

Graphic design: Théo Miller

Fonts: Söhne by Kris Sowersby and Immortel Colera by Clément Le Tulle-Neyret

Printed and bound in April 2026 by Sprint24 in Italy. Legal deposit: April 2026
ISBN: 979-10-984942-0-8

This work is licensed under Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 – Attribution – NonCommercial – NoDerivatives 4.0 International. To view this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

L'ensemble des participant-es au BIP ont été invité-es à collaborer à la conception de ce livre et à en suivre la genèse. Leurs intérêts et disponibilités au cours de l'année 2025 ont conduit une partie d'entre elles et eux à en rédiger, traduire et éditer les textes: Valérie Bézard, Inge Bogaert, Philippe Bongrand, Kinga Xenia Havadi-Nagy, Andy Hind, Jetske Strijbos, Joost Vaesen. Les textes non signés sont rédigés par Philippe Bongrand. Le manuscrit a bénéficié des relectures de Valérie Bézard (qui a joué un rôle central dans l'établissement du manuscrit), Muriel Epstein, Anaïs Ferguson, Guilhem Labinal et Julie Testi. La traduction a été revue par Sarah Novak. Ce travail s'inscrit dans le cadre de la recherche *LivEDspaces – Weaving Lived-in Spaces into a Sense of Education*, soutenue par le programme CY Générations (CYGAAP2025-EMR-0000000027).

Iconographie et coordination: Camille Nivollet/Hors Format

Design graphique: Théo Miller

Caractères typographiques: Söhne de Kris Sowersby et Immortel Colera de Clément Le Tulle-Neyret

Imprimé et relié en avril 2026 par Sprint24 en Italie. Dépôt légal: avril 2026
ISBN: 979-10-984942-0-8

Ce livre est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 – Attribution – Utilisation non commerciale – Pas d'œuvre dérivée 4.0 International. Pour consulter cette licence, rendez-vous sur <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

How can students be trained from a European perspective for careers in teaching and education, particularly in urban education areas? This question lies at the heart of the work programme of a *Connected Community* established within EUTOPIA, an alliance of European universities, in 2022 to explore teaching and research activities in the field of urban education. This group has designed the *BIP Urban Education in Europe*, a training course combining online teaching and residential seminars, based on the Erasmus+ “Blended Intensive Programme (BIP)” model. Following an initial edition in Brussels in 2023, this BIP was implemented in 2024 in Gennevilliers, a working-class suburb of Paris where the ÉMA (École, mutations, apprentissages) education research laboratory of CY Cergy Paris University, the host of this second edition, is located. From October to December 2024, this training programme brought together nearly fifty students and staff from eight European universities. It consisted of conducting visual surveys on educational issues in urban contexts, in collaboration with city stakeholders and with the assistance of professional photographers. This book presents the programme’s educational approach, the students’ visual productions, and retrospective testimonials from participants. It aims to share enthusiasm for educational exploration that combines international mobility and cooperation, research-based training, collaborative practices, local anchoring, inclusion, and multilingualism.

Edited by
Philippe Bongrand,
Jetske Strijbos,
Joost Vaesen
& Hors Format

Sous la direction
de Philippe Bongrand,
Jetske Strijbos,
Joost Vaesen
& Hors Format

Comment former des étudiant-es aux métiers de l’enseignement et de l’éducation dans une perspective européenne? Comment préparer plus spécifiquement à l’exercice de ces métiers dans les territoires urbains prioritaires? Au sein d’EUTOPIA, alliance d’universités européennes, un groupe travaille depuis 2022 à expérimenter des activités d’enseignement et de recherche en matière d’*urban education*— expression anglophone désignant l’éducation en territoire urbain prioritaire. Ce groupe a notamment conçu le *BIP Urban Education in Europe*, une formation qui, adaptant le dispositif Erasmus+ «*Blended Intensive Programme* (BIP)», combine enseignements en ligne et séminaire résidentiel. Après une première édition à Bruxelles en 2023, ce BIP a été mis en œuvre en 2024 à Gennevilliers, ville populaire de banlieue parisienne où est installé le laboratoire de recherche en éducation ÉMA (École, mutations, apprentissages) de CY Cergy Paris Université. D’octobre à décembre 2024, cette formation a réuni près d’une cinquantaine d’étudiant-es et formateurs-trices de huit universités européennes. En collaboration avec des partenaires de la ville et avec des photographes professionnel·les, les participant-es ont conduit des enquêtes visuelles sur divers enjeux de l’éducation en territoire urbain prioritaire. Ce livre expose successivement les partis pris pédagogiques du programme, les productions visuelles des étudiant-es, puis les témoignages rétrospectifs de participant-es. Il souhaite partager un enthousiasme pour l’exploration pédagogique associant coopérations et mobilités internationales, formation par la recherche, pratiques collaboratives, ancrage territorial, inclusion et plurilinguisme.

eUTOPIA



ISBN 979-10-984942-0-8

