

- Page 2 : La mode des partenariats
- Page 18 : La mise en œuvre des partenariats : difficultés et frontières scolaires
- Page 33 : Bibliographie

TRAVAILLER EN PARTENARIAT À L'ÉCOLE

L'institution scolaire connaît une multiplication des partenariats, dans des domaines divers. Par exemple, au niveau national, le ministère de l'Éducation nationale et le MEDEF ont signé, à l'été 2019, une [convention de coopération](#) en faveur de l'insertion professionnelle. Dans un autre domaine, au niveau local, la grande majorité des écoles et collèges ont établi des partenariats avec des institutions culturelles de leur territoire pour la mise en place des activités relevant de l'éducation artistique et culturelle (DEPP & DEPS, 2019) ●.

Comme l'indique Baluteau (2017), la notion du partenariat s'est tellement imposée qu'elle semble aujourd'hui aller de soi, y compris au-delà de l'éducation : « *le partenariat fait figure de "fait social total compte tenu de son caractère omniprésent dans tous les espaces sociaux et sa capacité à mettre en forme la société. [...] on assiste à sa banalisation dans l'espace scolaire".* » Elle est traditionnellement associée à l'idée d'une ouverture de l'école sur son environnement, qu'il s'agisse des ressources culturelles et patrimoniales locales ou des entreprises locales, voire à la prise en compte des élèves dans leur environnement familial ou quotidien. Souvent, il s'agit de chercher des solutions à des problématiques scolaires que l'école n'arrive pas forcément à traiter par elle-même, voire de sous-traiter des thématiques entières,



Par Lisa Marx & Catherine Reverdy

Chargées d'étude et de recherche dans l'équipe Veille & Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)



par exemple à des associations d'aide aux devoirs et d'aide à la lecture, ou encore à des intervenant.e.s externes en éducation au développement durable ou éducation à la sexualité.

Les partenariats peuvent concerner l'espace et le temps scolaire comme le non-scolaire, posant ainsi la question de savoir si l'extension des partenariats est *in fine* une ouverture de l'école ou bien son extension dans d'autres domaines de la vie sociale. Le partenariat est souvent distingué d'autres formes

● Toutes les références bibliographiques utilisées pour rédiger ce Dossier (et bien d'autres) sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

de coopération ou collaboration : « Dans le domaine de l'éducation, les définitions visent à préciser des conditions minimales différenciant le partenariat d'autres formes de collaboration, qui, toutes, se retrouvent dans l'idée d'ouverture de l'école : prestation de service par un "intervenant extérieur", apport de ressources par un "commanditaire", un "sponsor", échanges, contacts, relations, réseaux. » (Fichez & Guillemet, 2003)

Ce Dossier de veille n'a pas la prétention d'être exhaustif sur tous les types de partenariats. En particulier, les relations entre familles et écoles, au centre des études anglo-saxonnes sur les « school partnerships », ont déjà été traitées dans un Dossier antérieur (Feyfant, 2015) et ne sont convoquées ici que ponctuellement. Ce Dossier se penche davantage sur les effets des politiques partenariales sur l'école : quels sont les rapports de pouvoir entre enseignant.e.s et partenaires extérieur.e.s ? Quelles sont les influences de l'école sur les partenaires et les organisations, institutions ou associations qu'ils ou elles représentent, et vice-versa ? Ces influences vont-elles jusqu'à ouvrir complètement les frontières de l'école ou jusqu'à amener à une certaine scolarisation des lieux extérieurs à l'école, comme Cohen et Girault (1999) l'indiquent à propos des visites scolaires au musée ?

La première partie analyse la « mode » des partenariats, partant des injonctions institutionnelles, examinant leur potentiel démocratique et étudiant ensuite l'exemple concret des politiques du décrochage scolaire. C'est ensuite sur la mise en œuvre que se focalise la deuxième partie, sur les difficultés rencontrées par les acteurs et actrices impliqué.e.s, et sur les effets des partenariats sur la scolarité des élèves.

LA MODE DES PARTENARIATS

Avant d'aborder les circonstances dans lesquelles l'école connaît aujourd'hui une incitation forte à réaliser des partenariats, intéressons-nous à cerner cette notion. Citant van Zanten (2011), Grasset (2015)

précise que « le partenariat est devenu au tournant des années 1970 une injonction institutionnelle à faire ensemble ». C'est donc à partir de cette époque que nous pouvons situer les premières relations partenariales en éducation, même si cette notion mettra plus de temps à entrer véritablement dans le vocabulaire de l'Éducation nationale. Dans les années 1990, des recherches en éducation se penchent sur cette notion de partenariat, notamment lors d'un colloque ayant eu lieu à l'INRP (Institut national de recherche pédagogique, actuellement l'[Institut français de l'Éducation](#)) en 1993 (Zay, 1994, 1997) ●. Mérini (2001) précise que la définition du partenariat retenue dans ce colloque était « le minimum d'action commune négociée visant la résolution d'un programme reconnu commun ». En effet, les racines de « partenaire » sont « parcuner » (via l'anglais *partner*), « co-partageant » et « partitio », « partager une responsabilité en association avec quelqu'un ». Le terme « partenariat » désigne alors un système, « une forme d'organisation inscrite dans l'action ». Ainsi, « le partenariat ne se situe pas dans le projet ni dans le dogme mais authentiquement dans l'action, dans une action commune et négociée (qui n'a rien à voir avec la délégation et ou la soustraction) ». Et cette action nécessite une négociation pour construire le rapport entre les identités partenaires, formant un intersystème qui « organise les différences autour de la perspective commune de complémentarité et de bénéfiques » (Mérini, 2001).

Le partenariat semble donc un système bénéficiant à l'ensemble des partenaires comme le propose Baluteau (2017), reprenant plusieurs définitions du partenariat : « si on suit ces définitions, le partenariat correspondrait ou devrait correspondre à un engagement volontaire des partenaires, à un accord, voire à un consensus, à une complémentarité des ressources respectives et à une relation entre partenaires égaux ». Le chercheur ajoute que ces principes qui fondent le partenariat (volontariat, accord, complémentarité, temporalité progressive et égalité) ne résistent pas toujours à l'épreuve des faits. La notion de partenariat pointe pour

On pourra également consulter pour plus de détails la bibliographie thématique [Le partenariat en ZEP et REP](#) faite par le [Centre Alain Savary](#) de l'INRP en 2002.

Cohen-Azria et Coquidé (2016) l'importance du « local » et implique une possibilité d'initiative, d'autonomie, de décision des acteurs et actrices.

Si nous cherchons à rassembler les éléments de définition qui font consensus, nous pouvons avancer que le partenariat suppose :

- un objet commun aux partenaires, sous la forme d'une action négociée ;
- qui s'inscrit potentiellement dans la durée ;
- qui implique plusieurs partenaires issu.e.s de cultures professionnelles souvent différentes ●.

Cette définition implique donc des conflits potentiels entre partenaires, liés aux cultures professionnelles différentes, aux représentations de ce qu'est l'école et de ce que les partenaires peuvent lui apporter, ou encore aux divergences de bénéfices ou d'intérêts liées à toute négociation.

Les partenariats se distinguent d'une coopération par leur potentielle inscription dans la durée et par le fait que la négociation de l'action partenariale ne s'inscrit pas uniquement au niveau des acteurs et des actrices, mais au niveau de l'institution. En effet, le partenariat peut concerner soit des catégories d'acteurs et d'actrices (enseignant.e.s, personnel de direction, parents...), soit des organisations (associations, entreprises...), soit encore des tutelles (collectivités territoriales ou autres). D'autres travaux insistent sur l'idée de participation, distinguant un niveau décisionnel des institutions (le « *partenariat interinstitutionnel (ou organisationnel)* », qui se traduit par la signature de conventions et comprend les instances de coordination), et un niveau opérationnel, où se situent les actions communes et qui prend en compte leurs caractéristiques socioprofessionnelles et personnelles (Cohen-Azria & Coquidé, 2016).

Charlot (1994) détaille, au niveau des acteurs et actrices, deux types de partenariats :

- le partenariat de conception (dès l'élaboration) ;

- le partenariat de réalisation (plus fréquent dans les écoles, les partenaires sont présent.e.s uniquement dans la phase d'exécution).

Il ajoute le partenariat de financement, notamment institutionnel, financement accompagné d'une injonction à faire d'autres partenariats (par exemple par les collectivités territoriales), et que l'on peut rapprocher du niveau décisionnel.

On peut distinguer deux lignes analytiques en tension, plutôt pessimiste ou plutôt optimiste, de cette tendance au partenariat. L'une le relie au néolibéralisme et en fait une lecture comme une injonction descendante dans le cadre des réformes du secteur public, l'autre souligne son potentiel démocratique et ses racines dans le terrain. Ces arguments peuvent expliquer la « *dynamique plus générale de valorisation des démarches partenariales dans la construction des politiques publiques* » (Rancon, 2017) et rejoignent la dynamique identifiée par Damon (2010), selon qui « *les appréciations sur le thème du partenariat [...] oscillent désormais entre la célébration et la condamnation* ». Mais d'où ces injonctions au partenariat proviennent-elles, quelles dynamiques d'ouverture à l'échelle des territoires peuvent-elles accompagner, et comment est-ce que cela fonctionne dans des cas concrets ?

L'INJONCTION À CONSTRUIRE DES PARTENARIATS

Dans cette première partie, nous allons étudier la manière dont les partenariats se sont imposés. Dans une perspective d'analyse des politiques publiques, la première section se penchera sur différentes approches du partenariat, sur sa montée comme idée ou comme modalité concrète au service de divers objectifs des politiques éducatives. Ensuite, nous allons expliciter les relations entre le partenariat et les termes voisins de « dispositif » et « projet », avant d'étudier l'exemple de l'éducation artistique et culturelle avec les dispositifs d'éducation au cinéma.

Dans les travaux de recherches en éducation, le terme « partenaire » désigne souvent le partenaire non scolaire, car il s'agit implicitement d'observer les effets de ce partenariat sur les pratiques pédagogiques et l'organisation scolaire, davantage au centre de l'attention.



Du partenariat comme idée imposée...

Si l'objectif des politiques partenariales dans l'éducation a souvent été de faire prendre en charge par l'école de nouveaux enjeux, nous pouvons aussi analyser le partenariat comme une idée, voire comme une valeur, qui s'est imposée dans tous les domaines – bien au-delà de l'éducation, même si ce secteur représente, pour reprendre les termes de Van Haecht (1998), « *une figure exemplaire des politiques publiques* ». Comme le souligne Baluteau (2017), « *le partenariat se présente désormais dans les entreprises privées et dans le secteur public comme une modalité de travail évidente. Au même titre que la gestion est devenue une référence prégnante pour conduire les entreprises [...], le partenariat est un modèle de fonctionnement dans tous les domaines professionnels. [...] Il s'habille dans le sens d'une valeur en soi, d'un gage d'efficacité. Il est une promesse de réussite et une croyance en un progrès* ». Il s'agit ainsi d'un référentiel (Muller, 2019) qui s'est imposé dans de nombreuses politiques publiques, d'une croyance et d'une norme qui structure les décisions et les actions. Les partenariats éducatifs relèvent autant d'une logique propre du secteur scolaire que d'une tendance plus large dans les politiques publiques de déconcentration de l'action publique, qui se trouve ainsi retraduite à l'intérieur du système éducatif.

La montée des partenariats peut, selon certain.e.s, être vue comme indice ou conséquence de l'extension du modèle néolibéral ou de la nouvelle gestion publique, qui visait à l'origine à rien de moins que de « *réinventer le gouvernement* » (Osborne & Gaebler, 1992) et qui plus largement cherche une modernisation de l'État et de l'action publique par des « *réformes d'inspiration néo-managériale* » (Visscher & Varone, 2004). Cette idée est d'ailleurs promue par de nombreuses institutions nationales et internationales telles que la Banque mondiale ou l'OCDE.

En France, différentes réformes ● relèvent de ce type de logique qui vise à rapprocher le fonctionnement du secteur public de celui du privé et à promouvoir l'efficacité, tantôt en traitant les usager.e.s en client.e.s, tantôt par l'adoption d'une gestion par objectifs et indicateurs de résultats. Le rôle de l'État s'en trouve foncièrement modifié : plutôt que de décider des priorités et d'assurer la mise en œuvre des politiques publiques, l'État doit se borner désormais, de plus en plus, à un rôle de coordination et de régulation. La notion de partenariat relève ici d'une approche descendante, imposée par le haut, et s'inscrit dans cette lignée de modification du rôle de l'État, comme l'argumente Sarfati (2013) : « *il ne se présente plus — au moins officiellement — comme l'État qui dirige autoritairement. Sa mission, au moins en théorie car les résistances restent encore vivaces “sur le terrain”, consiste désormais à impulser, animer, mettre en cohérence, contractualiser, évaluer. Un auteur évoque à son sujet désormais un “État régulateur” (Verba, 2006)* ». C'est donc une idée de consensus et de contractualisation avec des partenaires qui s'impose.

Dans le secteur de l'éducation, cette tendance – non seulement subie mais appropriée par les institutions et acteur.rice.s – a des effets importants : « *l'organisation par projet portée par l'ensemble des acteurs sociaux impliqués dans l'école (Éducation nationale, collectivités territoriales, monde associatif, etc.) participe à une mutation scolaire. Cela ne signifie pas que l'école subit simplement cette transformation et qu'elle est contrainte de l'extérieur, elle participe également à ce processus. Le volontarisme politique, les enjeux éducatifs, les intérêts des personnels, etc., contribuent à transformer l'école dans ce sens* » (Baluteau, 2017).

... au partenariat comme modalité concrète

Si le partenariat s'impose dans les politiques publiques de divers secteurs, l'éducation n'étant qu'un parmi d'autres,

Citons notamment la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) de 2001 ou la « révision générale des politiques publiques », programme d'audit lancée en 2007, remplacée en 2012 par la « modernisation de l'action publique ».

ce n'est pas seulement en tant que norme mais aussi comme instrument, comme « technique » de gouvernement. Il s'agit ainsi d'une organisation concrète, d'une modalité de mise en œuvre des politiques éducatives et de leurs objectifs variés : « *présent dans la quasi-totalité des espaces scolaires, il n'est plus un objet d'étude à part entière, mais une dimension de telle ou telle question scolaire. Le partenariat est alors rapporté à, ou inclus dans, un objet (éducation prioritaire, relations parents-école, éducation à la santé, accompagnement scolaire, etc.)* » (Baluteau, 2017). Cela rend le partenariat à la fois plus diffus, plus omniprésent, et plus difficile à cerner.

Cependant, le partenariat comme instrument n'est pas indépendant de certaines normes – comme par exemple la démocratie délibérative ou l'importation de modèles gestionnaires du privé développés ci-dessus – car « *les instruments d'action publique ne sont pas des outils disposant d'une neutralité axiologique parfaite, et indifféremment disponibles. Ils sont porteurs de valeurs, nourris d'une interprétation du social et de conceptions précises du mode de régulation envisagé [...]. Ils produisent des effets spécifiques indépendants des objectifs affichés (des buts qui leur sont assignés) et ils structurent l'action publique selon leur logique propre* » (Halpern et al., 2019).

Le modèle du partenariat scolaire a aussi été diffusé comme modèle dans l'espace nord-américain. Dans leur revue de la littérature sur les partenariats école-famille-communauté, Boulanger et al. (2014) montrent comment un modèle dominant, celui d'Epstein (2001), s'impose comme « bonne pratique », voire comme « recette magique » qui se présente comme idéologiquement neutre, tendance qui est à son tour critiquée par des auteur.rice.s (par exemple Lareau & Lopes Muñoz, 2012) qui soulignent que ce modèle masque les inégalités structurelles. Le partenariat ne serait qu'un canevas dont s'empareraient les acteurs et actrices en fonction de leurs inté-

rêts, croyances, etc. Analysant un guide méthodologique pour la mise en œuvre des PRE (projets de réussite éducative), Leproux (2017) commente ainsi : « *Il ressort que l'ouvrage n'est pas prescriptif sur les objectifs que les PRE doivent atteindre ni sur ce qu'ils doivent faire. En revanche, le guide prescrit avec insistance la manière de faire : partenariale. Il laisse l'impression au lecteur qu'au final, peu importe le but de chaque PRE pourvu que le partenariat y soit.* » L'instrument de l'action publique ou la modalité de mise en œuvre l'emporte donc sur le contenu.

Le partenariat dans la « montée des dispositifs » ?

Les partenariats s'inscrivent ainsi dans la tendance plus générale de la diffusion de la « cité par projets » (Boltanski & Chiapello, 1999), qui prévaut par exemple dans le monde du travail comme un nouveau régime de justification, et dans la « montée des dispositifs », décrite par Barrère (2013) comme « *un nouvel âge de l'organisation scolaire* », qui visent plus de réactivité et « *concernent des actions restreintes, moins pérennes, et gérées à l'échelle territoriale* » (Mesclon, 2018). Il y a ainsi une tension fondamentale entre l'autonomie qui est accordée aux acteurs locaux et l'injonction au faire ensemble. En effet, depuis 2005, il y a ainsi une obligation de partenariat entre les établissements scolaires et les collectivités territoriales (Mons, 2007). Ces injonctions proviennent toujours de l'institution scolaire et peuvent créer des tensions, puisque hiérarchie verticale et liens horizontaux doivent désormais co-exister. En effet, la structure administrative propre à l'Éducation nationale « *se maintient et entend continuer à exercer un droit de regard sur les dispositifs locaux, leur mise en cohérence, mais elle risque en permanence une sorte d'injonction contradictoire organisationnelle : il s'agit d'innover et d'inventer rapidement, mais conformément aux prescriptions et à la règle* » (Barrère, 2013).



« Ainsi, la montée des dispositifs dans le monde de l'éducation désigne un ensemble de supports organisationnels disparates, capables de tenir compte des particularités des territoires, des publics et des urgences – des hétérogénéités de lieux, de personnes et de temps. Elle permet d'affronter, même de manière complexe et dispersée, tous les grands défis problématiques de l'école française. [...] Ils apparaissent aussi comme une ruse de l'organisation bureaucratique elle-même, une manière de préserver sa structure d'ensemble tout en se transformant au quotidien. » (Barrère, 2013)

Si à la fois les dispositifs et les partenariats peuvent avoir pour objectif de répondre à de nouveaux enjeux, ils présentent de nombreuses différences. Certains dispositifs peuvent être entièrement internes au système scolaire, tandis que d'autres peuvent s'appuyer sur des partenariats ou du moins sur des liens avec des institutions ou acteurs et actrices extérieurs.e.s. Tous les dispositifs ne résultent ensuite pas d'une action négociée, puisque Barrère (2013) précise que « les dispositifs sont [...] censés "faire faire" en dehors de toute adhésion puisqu'il suffit que leurs acteurs plient leurs conduites à des chemins techniquement ou organisationnellement tracés pour que l'action et la coordination aient lieu ».

Un autre terme souvent associé au partenariat, et comme celui-ci perçu comme un avatar d'une nouvelle organisation scolaire, est celui de « projet ». Van Zanten (2011) explique ainsi : « le recours au "projet", au "contrat" ou au "partenariat" s'inscrit dans une logique visant à favoriser l'autonomie, l'innovation et la souplesse dans les administrations éducatives locales et les établissements, mais ces instruments ont été incorporés à un cadre réglementaire resté largement

inchangé ». Si de nombreux projets, à différentes échelles organisationnelles et financières, sont organisés en lien avec des acteurs externes, les deux termes ne sont pas équivalents. Comme le souligne Baluteau (2017), logique de partenariat, à plus long terme, et logique de projet, à plus court terme, peuvent rentrer en conflit : « Le projet obéit par principe à une temporalité courte tout en étant soumis à une contrainte de réciprocité, à l'idéal d'une interdépendance systémique. Chaque acteur est pris dans cette contradiction : aller plus loin dans la collaboration tout en sachant se défaire de ses relations pour investir d'autres projets, ce qui rend l'engagement incertain ». Pour Mérini (2001), le partenariat se déclenche à partir de la reconnaissance d'un problème identifié par un.e ou plusieurs partenaires. Il se situe donc dans un « système d'actions cherchant à "agir sur..." et non dans un projet ou un simple échange avec d'autres, avec toutes les limites et tous les avantages de l'action ». Dans cette perspective, le partenariat implique une collaboration plus approfondie, et peut éventuellement être décliné en plusieurs actions ou projets concrets. Enfin, contrairement aux projets, les partenariats n'impliquent pas obligatoirement un engagement et une production finale de la part des élèves (Reverdy, 2013).

L'exemple des dispositifs artistiques et culturels

Pour creuser certains de ces enjeux, étudions l'exemple de l'éducation artistique et culturelle (EAC). Cette dernière est à la fois très ancrée dans les enseignements scolaires et, depuis plusieurs décennies, très ouverte sur les partenariats avec les différents lieux, associations et institutions artistiques et culturels, dans l'objectif de rendre la culture accessible au plus grand nombre d'élèves. Malgré une histoire partenariale mouvementée, l'engouement pour l'éducation artistique et culturelle est toujours d'actualité, comme le montre la récente transformation des enseignements scientifiques STEM (pour Science Technology Engineering Mathematics) en STEAM (Science Technology Engineering

Arts Mathematics), courant qui a désormais une revue professionnelle consacrée depuis 2013, [The STEAM Journal](#).

L'histoire partenariale en EAC commence par des expérimentations militantes, à la fin des années 1960, et se poursuit par des projets financés dans les années 1970 par le Fonds d'intervention culturelle. Au début des années 1980, les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture souhaitent développer leur collaboration en « favorisant l'ouverture des établissements scolaires sur leur environnement culturel » et signent un protocole d'accord encourageant le partenariat, puis une loi sur les enseignements artistiques en 1988 (Doucet, 2017). Ceci traduit pour Mazière (2018) une « politisation des enjeux de l'éducation artistique ». Ce partenariat interministériel, toujours d'actualité aujourd'hui, a débouché sur de nombreuses expérimentations et dispositifs, on peut citer les ateliers de pratique en 1984 ou les enseignements de spécialités dans les lycées, comme la création du baccalauréat cinéma et audiovisuel en 1989, jusqu'à l'instauration en 2000 des classes à projets artistiques et culturels (dites « classes à PAC »). C'est en effet le [plan Lang-Tasca de 2000](#) pour les arts et la culture à l'école qui marque une étape majeure dans l'ambition forte de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle (Doucet, 2017). Plus récemment, le haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, le référentiel de 2015 sur le Parcours d'éducation artistique et culturelle ainsi que la [charte pour l'éducation artistique et culturelle](#) sont de nouvelles étapes dans cette institutionnalisation, toujours accompagnée d'un partenariat entre diverses instances publiques ●. Cependant, l'EAC n'est pas entièrement l'apanage de l'administration centralisée qui décide, suivie d'une simple mise en œuvre au niveau local. On constate plutôt un écart entre les volontés politiques nationales et la manière dont les acteurs et actrices au niveau local s'emparent de ces politiques (Montoya, 2013).

Les dispositifs mis en place dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle, dits de soutien à l'éducation artistique, démarrent souvent par une expérimentation, sont plutôt incités par les collectivités locales et l'État que par les structures culturelles, et prennent différentes formes : projets financés ou non, soutien aux établissements scolaires ou aux structures culturelles, accompagnement très suivi ou lâche, renouvellement annuel ou non, etc. (Montoya, 2013).

À chacun des dispositifs construits pour soutenir l'éducation artistique et culturelle correspondent des créations de partenariats entraînant un maillage territorial important, que l'on peut observer dans l'exemple de l'éducation à l'image. En effet, des formations nationales sont organisées dès les années 1980 à destination des enseignant.e.s pour prendre en charge les futures options « Cinéma et audiovisuel », ainsi que pour les partenaires professionnel.le.s. Dans les années 1990, des financements sont débloqués par les collectivités locales pour assurer le fonctionnement des dispositifs « Lycéens au cinéma », « Collège au cinéma », et « École et cinéma », forgeant ainsi un partenariat durable entre le Centre national du cinéma et de l'image animée, plusieurs ministères, les régions, les collectivités locales et des associations du milieu du cinéma, favorisant par ailleurs la création de nouveaux rôles ou emplois dans des comités de pilotage régionaux, comme rédacteur.rice de dossier pédagogique ou comme intervenant.e (CNC, 2009 ; Mesclon, 2018 ; Barbier *et al.*, 2020) ●. Ces dispositifs, qui touchent aujourd'hui un très grand nombre d'élèves ●, impliquent trois sorties au cinéma dans l'année, dans une salle partenaire de l'établissement scolaire, pour voir des films d'une liste sélectionnée par des comités nationaux et régionaux.

La charte pour l'EAC est ainsi cosignée par sept ministères et sept associations des régions, départements, villes et communes de France.

Si le dispositif « Lycéens au cinéma » était en 1993 une initiative régionale en Rhône-Alpes et pensé comme un dispositif hors du domaine éducatif, visant à permettre aux élèves des visites dans les salles sur leur temps libre, il a rapidement été rapatrié dans le scolaire et étendu au niveau national en 1998.

Barbier *et al.* (2020) précisent : « Sur une année scolaire, Lycéens et apprentis au cinéma génère 680 000 entrées [chiffres de 2015], Collège au cinéma 1,04 millions [2016], et École et cinéma 2,34 millions [2017], soit un total de plus de 4 millions d'entrées. Certes cela ne représente qu'environ 2 % du box-office annuel moyen, mais peut peser bien plus lourd pour certaines salles. Les dispositifs d'éducation à l'image représentent par exemple 20 % des entrées pour l'Utopia, une salle art et essai d'une grande ville de province. »



Des chiffres récents (DEPP & DEPS, 2019) montrent que trois élèves sur quatre ont participé à au moins une action d'EAC dans l'année. Ces chiffres varient cependant, par exemple entre le premier degré, où les élèves ont plus de chance d'être concernés et participent globalement à un plus grand nombre de projets, et le second degré. Les partenariats avec des structures artistiques et culturelles, qui touchent les trois quarts des écoles et plus de neuf collèges sur dix, sont plus fréquents dans les écoles et collèges de taille plus importante, dans un contexte urbain plutôt que rural, lorsque l'ancienneté moyenne des enseignant.e.s est élevée et qu'il existe un.e référent.e pour ces projets. Au collège, ces partenariats sont plus fréquents en éducation prioritaire, alors que c'est l'inverse dans le primaire.

Si la France a adopté l'objectif que [100 % des élèves](#) soient concerné.e.s par l'EAC, le gouvernement britannique a annoncé début 2020, alors que l'éducation musicale a disparu de 36 % des établissements depuis 2016, que [tous les élèves devraient savoir lire et écrire la musique à la fin de leur scolarité](#).

les enseignant.e.s sont à l'initiative et le territoire devient un support de l'action éducative.

Dans le dernier quart du XX^e siècle, « *un mouvement de fond favorise la construction d'un modèle d'action spécifique et d'un patrimoine étendu de compétences et de méthodes. Ce modèle se fonde sur le partenariat entre les institutions des mondes culturel et éducatif et il privilégie l'intervention d'artistes dans les établissements scolaires, en relation avec les enseignants et dans le respect de leurs prérogatives. Le développement d'une culture partenariale et le patrimoine de pratiques pédagogiques ainsi accumulés font émerger une conception de l'éducation artistique construite autour de trois pôles : la confrontation avec les œuvres (voir, éprouver), la sensibilisation aux pratiques impliquant une mise en jeu corporelle (faire) et l'acquisition d'une capacité à apprécier les œuvres et d'un recul critique (réfléchir, interpréter)* » (Germain-Thomas, 2017).

Mais quels objectifs poursuivent ces dispositifs destinés aux élèves de tous les niveaux ? Quelles vertus prête-t-on à l'art qui est loin de faire partie des matières les plus valorisées dans les contenus d'enseignement, si on en juge le nombre d'heures dédiées aux enseignements artistiques dans le secondaire par exemple ? En France, les objectifs de l'EAC sont généralement présentés sous forme de triptyque : le premier volet implique la rencontre (avec des œuvres, des artistes), le deuxième la pratique artistique, et le troisième l'acquisition de savoirs. La mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts, annoncé en 2008, va ainsi dans ce sens et les partenariats avec les collectivités locales sont renforcés, puisque

L'EAC permet par ailleurs de constater que certain.e.s partenaires comme les musicien.ne.s intervenant.e.s sont à la fois devenu.e.s indispensables à l'école et très dépendant.e.s de celle-ci dans le maintien de leur activité professionnelle. Cela pose ainsi la question de leur identité professionnelle et des modalités de leur intégration à l'organisation scolaire, certain.e.s se définissent d'abord comme enseignant.e.s, les autres avant tout comme artistes (Lebon, 2013).

LE PARTENARIAT POUR OUVRIR L'ÉCOLE

Parallèlement à la tendance de fond de l'ensemble des politiques publiques à favoriser le partenariat, les politiques éducatives ont évolué historiquement vers plus de proximité avec les acteurs et actrices en lien avec l'école. Les collectivités territoriales, dont le rôle éducatif a pris de l'essor avec la décentralisation ont été à cet égard en première ligne (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002), à tel point que la question se pose de savoir si l'école peut faire des partenariats sans recourir au territoire. Les raisons sont-elles à chercher du côté de l'organisation de l'action publique ou de celui de l'histoire éducative ? Est-ce la volonté d'une efficacité accrue auprès de populations d'élèves de plus en plus hétérogènes ? Qui sont ces partenaires locaux et quelle place prennent-ils dans le paysage éducatif ?

Un passage du vertical à l'horizontal ?

Nous avons vu que le partenariat pouvait être abordé comme une injonction décidée au niveau national, dans le courant du nouveau management public. Un deuxième courant rattache le partenariat à une vision de la démocratie où « l'État s'invite et est invité à "coopérer" avec les villes, les départements et des acteurs privés (notamment le secteur associatif) qui lui disputent le monopole de la légitimité politique et la primauté de la définition de l'intérêt général » (Damon, 2010).

Dans le champ scolaire, Maubant (2008) insiste ainsi sur la construction de partenariats qui trouvent leurs racines dans le terrain, sur la question de l'échec scolaire où s'articulent école et associations, dans une approche ascendante du partenariat. Plus largement, le partenariat s'inscrit donc dans une logique d'ouverture de l'école vers de nouveaux acteurs, à qui l'on reconnaît la légitimité d'intervenir. Baluteau (2017) considère ainsi que le partenariat « est lié à la démocratie délibérative qui

reconnait une pluralité d'acteurs avec un droit d'expression pour participer à l'ordre social ». D'une organisation verticale, on passerait ainsi à une organisation plus horizontale. Cette inclusion plus large de parties prenantes (voire leur reconnaissance comme partie prenante) est d'ailleurs une priorité des politiques éducatives identifiée par l'OCDE (2019) dans de nombreux pays comme par exemple le Canada, la République Tchèque ou le Royaume-Uni.

Associer diverses parties prenantes vise non seulement à mieux connaître leurs points de vue, mais également à les concilier : « la démocratie délibérative (appelée aussi pluraliste) pose comme principe la conciliation des intérêts des protagonistes appelés à collaborer, voire à s'opposer. [...] Le partenariat correspond ainsi à un contexte d'euphémisation des conflits sociaux au sens où la société privilégierait plus la relation que le cloisonnement et l'opposition » (Baluteau, 2017). Robine (2015) va même plus loin encore : « l'action partenariale serait en quelque sorte "un lieu de conflit autorisé", composé de logiques, de codes et d'intérêts nécessairement divergents ». Le partenariat serait donc une manière à la fois de reconnaître et de circonscrire les conflits, dans des arènes particulières qui mettent en relation les différents acteurs et institutions, publiques et privées, qui participent dorénavant à la définition et la mise en œuvre de l'action publique. Voléry (2008) considère qu'il s'agit ici d'une transition générale vers la « gouvernance » (Le Galès, 2019), un pilotage non autoritaire des conduites avec des parties prenantes publiques, associatives, privées, en réseaux, avec des relations moins conflictuelles, plus horizontales, moins hiérarchiques. Le partenariat, incluant tantôt deux, tantôt plusieurs parties prenantes et institutions, peut relever de ces logiques de gouvernance. Cette nouvelle forme n'est pas exempte de tensions comme nous le verrons dans la deuxième partie de ce Dossier.

Ben Ayed (2018, voir également Buisson-Fenet & Rey, 2020) propose de la notion de territoire « une approche minimaliste, qui peut recouvrir des questions diverses telles que la façon dont les acteurs, dispositifs, politiques, mobilisent le territoire pour promouvoir une action éducative et/ou infléchir des transformations. Elle peut renvoyer également aux modalités d'appropriation du territoire comme un objet de mobilisation par des habitants, des collectifs informels, ou encore comme une contribution à la compréhension des inégalités d'éducation ».



« Les différents acteurs de ces politiques, les associations, les services de l'État, les collectivités locales, sont considérés et se considèrent comme des partenaires. Le partenariat, à travers le foisonnement des formes qu'il peut prendre, apparaît cependant plus comme un "mot d'ordre" ou une "figure imposée" de la configuration actuelle de la décentralisation qu'un exercice totalement libre et négocié de la coopération. » (Damon, 2010)

Territorialisation des politiques éducatives et effets sur les partenariats

L'école française est vue depuis le XIX^e siècle ● comme une institution fermée à l'environnement, un cocon de la République administré au niveau national pour préserver les futur.e.s citoyen.ne.s des influences extérieures néfastes d'autres institutions, qu'elles soient religieuses ou locales (Baluteau, 2017 ; Troger & Ruano-Borbalan, 2015). À importance égale avec l'armée ou la magistrature, le système éducatif comporte « une architecture administrative autonome et pyramidale » et un « corps enseignant », qui stabilise cette profession autrefois précaire au même titre que les militaires et les magistrat.e.s (Troger & Ruano-Borbalan, 2015). Ce phénomène de centralisation administrative a été accentué dans les années 1960 lorsque l'administration a eu à faire face à un flux massif d'élèves et d'enseignant.e.s, dont la gestion a été facilitée par sa prise en compte à l'échelle nationale.

Mais à partir des années 1980, et en particulier lors de la création des zones d'éducation prioritaires (ZEP) en 1981, s'est opéré selon van Zanten (2011) un « véritable basculement idéologique » : une conception sociale de l'égalité (sous la forme de discrimination positive) s'est ajoutée à une conception plus classique,

dite libérale (n'empêcher personne de poursuivre sa scolarité), transformant ainsi le rapport entre le national et le local. « Ce sont les territoires qui deviennent officiellement les supports légitimes de la discrimination positive, et ce de façon encore plus accentuée par la suite en raison du rapprochement de la politique ZEP et de la politique de la ville » (van Zanten, 2011).

« C'est donc bien la question du partenariat qui se trouve posée, dès lors que l'on interroge la finalité intrinsèque des territoires que l'on cherche à reconfigurer. Il s'agit, en effet, de reconnaître les deux principales plus-values sociales, voire sociétales, que constituent la mise en place d'un partenariat, à savoir le développement d'un sentiment d'appartenance à une collectivité – davantage qu'à une communauté – et le renforcement de ses repères identitaires (qui puise dans l'appartenance à cette même collectivité). » (Maubant, 2008)

Plusieurs processus se sont mêlés depuis les années 1980, dans les politiques éducatives mais également de manière plus générale dans les relations entre le national et le local, ce qui complexifie l'histoire de la décentralisation :

- la [déconcentration](#) est un « processus d'aménagement de l'État unitaire qui consiste à implanter dans des circonscriptions locales administratives des autorités administratives représentant l'État. Ces autorités sont dépourvues de toute autonomie et de la personnalité morale ». Son objectif premier est d'alléger la lourdeur du fonctionnement étatique, en déléguant par exemple la gestion des personnels ou l'organisation de l'offre de formation, mais cette déconcentration devient dans les années 1990 « une réforme de fond visant à faire des services déconcentrés un outil d'adaptation du service

Avant le XIX^e siècle et la mise en place d'une administration scolaire centralisée avec les lois napoléoniennes en 1808, l'école était gérée de manière locale (par le mécénat, les familles d'élèves ou les communes, ou encore institutions religieuses). Ce lien fort avec les collectivités locales a été conservé dans l'enseignement primaire même après la loi Guizot de 1833 imposant une école élémentaire pour chaque commune, et prend de plus en plus d'ampleur dans l'évolution de tout le système scolaire français à la fin du XX^e siècle (Troger & Ruano-Borbalan, 2015).

Le recours au local semble même être selon Ben Ayed (2009) une échappatoire : « en France, le local est une construction institutionnelle par défaut qui résulte de l'échec des politiques antérieures jugées inefficaces. »

- public aux besoins différenciés des territoires » (van Zanten, 2011). Il s'agit alors selon Grasset (2015) de partenariats fonctionnels entre l'État et les établissements scolaires ;
- la territorialisation des politiques éducatives, « *instrument central du développement des nouveaux modes de collaboration internes à l'Éducation nationale, entre l'Éducation nationale et les autres ministères et entre l'État et les collectivités territoriales* » (van Zanten, 2004). Cela concerne dans les années 1980 et 1990 des projets portés par quatre ministères (de la Ville, de l'Éducation nationale, de la Culture, de la Jeunesse et des Sports), dont les [contrats éducatifs locaux](#) et les [projets éducatifs locaux](#) en 1998 ;
 - la [décentralisation](#) enfin, qui est « *un processus d'aménagement de l'État unitaire qui consiste à transférer des compétences administratives de l'État*

vers des entités (ou des collectivités) locales distinctes de lui », a consisté par exemple au début des années 1980 à donner des compétences en matière de patrimoine scolaire aux départements et aux régions, et qui est allée au-delà du cadre initialement prévu, par exemple en touchant désormais également l'enseignement supérieur (van Zanten, 2004 ; Rey, 2013).

Parfois, c'est directement l'État qui délègue au niveau local des problématiques ou des secteurs dont il ne s'occupe plus ou ne souhaite plus s'occuper ●, avec une tendance à vouloir contrôler les politiques faites malgré tout. Cela signifie que « *les instances associatives et locales qui participaient auparavant d'un fonctionnement horizontal, [doivent] désormais s'intégrer dans la culture verticale du système scolaire, à la faveur de partenariats locaux* » (Garnier, 2018).

L'histoire nationale et locale de la prise en compte des difficultés des élèves depuis les années 2000

- En 2005, l'accompagnement des élèves, géré auparavant par les collectivités locales et les associations dites de quartier, a été remis sous la houlette du ministère par la création de dispositifs nationaux, apportant la notion de réussite éducative ([programmes personnalisés de réussite éducative](#) en 2006 et [accompagnements éducatifs](#) en 2008) ;
- un retour aux projets éducatifs locaux est réclamé notamment par les collectivités locales et de nombreux autres acteurs et actrices de l'éducation lors de l'[Appel de Bobigny](#) en 2010, ce qui débouchera en 2013 sur la création d'un Secrétariat d'État à la réussite éducative et à la mise en place des [projets éducatifs territoriaux](#) dans le cadre de la [loi de refondation de l'École](#), en parallèle de la réforme des rythmes scolaires (la semaine de travail des élèves de primaire passe de quatre jours à quatre jours et demi, pour dégager du temps à des activités périscolaires) : « *la réussite éducative ne se résume pas à la réussite scolaire et [...] elle implique une politique partenariale* » (Grasset, 2015 ; Lebon & Simonet, 2017) ;
- les projets éducatifs territoriaux semblent être maintenant assimilés par le ministère de l'Éducation nationale aux [Plans mercredi](#) mis en place en 2018 suite à la possibilité laissée aux communes de revenir à la semaine de quatre jours en primaire, réduisant de fait les temps éducatifs nécessitant un partenariat entre les écoles et leurs communes de rattachement ;
- côté collège, certaines actions comme par exemple le soutien scolaire, ont été au cours du temps assurées par des associations extérieures à l'école et/ou par l'école directement, comme actuellement dans le cadre du dispositif « [Devoirs faits](#) » au collège, entraînant des impacts financiers et organisationnels sur les associations de quartier ou les centres sociaux par exemple (Baluteau, 2017).



Quels types de partenaires au plus près des besoins de l'école ?

Au niveau local, une multiplicité de partenaires peuvent se retrouver dans des projets avec les établissements scolaires, ou en charge d'une politique éducative territoriale, ou encore dans le cadre d'un accompagnement ou d'une ouverture culturelle destinée aux élèves. De fait, l'école s'est davantage ouverte depuis quelques décennies à ses partenaires historiques aux niveaux local et régional, l'éducation populaire, le secteur de l'animation, de jeunesse et sports, les entreprises locales, le secteur associatif, etc., avec qui elle forme désormais de nouvelles alliances éducatives (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002). Les partenaires associatifs, par exemple, sont tellement nombreux que certains font l'objet d'un agrément avec le ministère de l'Éducation nationale (voir la [liste](#) impressionnante des associations agréées, régulièrement mise à jour sur le site ministériel). Nous allons explorer dans cette partie des types de partenaires aussi différents que les parents d'élèves, des entreprises de soutien scolaire privé, des associations promouvant l'esprit d'entreprise dans les établissements, et les acteurs et actrices du secteur médicosocial chargé.e.s de l'éducation des élèves en situation de handicap. Nous verrons que ces différents partenaires n'impliquent pas les mêmes types de partenariats pour le système éducatif, ni les mêmes enjeux quant à l'éducation ou la prise en charge des élèves.

L'exemple de la prise en charge des difficultés des élèves cité plus haut ne serait pas complet sans un regard sur les nombreuses entreprises de soutien scolaire privé qui proposent aux élèves de reprendre les cours non compris dans des conditions supposées plus individualistes (en jouant parfois paradoxalement sur la certification de la qualité de leurs cours de soutien par la seule présence d'enseignant.e.s de l'Éducation nationale). C'est pour Chevaillier et Pons (2019) signe d'un développement d'une privatisation de l'éduca-

tion ● aux marges des systèmes éducatifs existants, à la recherche « *d'un modèle d'éducation prenant plus en compte les aspirations et intérêts individuels privés, [qu'ils proposent] d'appeler la "privatisation individualisée"* ».

Toujours en lien avec le secteur privé, le label « lycée des métiers » créé en [2001](#), accordé à certains établissements professionnels ou polyvalents, inclut comme critère explicite « *un partenariat actif avec le tissu économique local et les organismes de proximité agissant dans les domaines de la formation professionnelle, de l'orientation et de l'insertion* » (Code de l'éducation, art. [D335-1](#)). Ce label est aussi à destination des partenaires, puisqu'il vise selon [Eduscol](#) à « *rendre visible l'offre de formation professionnelle pour les usagers et les partenaires de l'école* ».

Un domaine dans lequel le partenariat est particulièrement souvent mis en avant est ainsi le monde de l'entreprise : voir par exemple le numéro « [Les entreprises et l'École](#) » de la revue professionnelle *Administration & éducation* (2014), dans lequel des acteurs et actrices éducatifs (enseignant.e.s, sociologues, formateur.rice.s, inspecteur.rice.s, élu.e.s) présentent différentes modalités et programmes de la relation entre école et entreprises, en promouvant largement cette dernière ; la création du Conseil national éducation économie en 2013 (dissout en 2019), ainsi que les conventions entre ministère de l'Éducation nationale et le MEDEF ([version 2005](#), [version 2009](#)) ; des visions plus critiques sont mises en avant dans un numéro spécial de *Formation emploi* de 2017, « [L'éducation à l'esprit d'entreprendre en questions](#) ».

« La privatisation de l'éducation ne progresse pas uniquement dans le cadre de politiques formelles visant à développer cette dernière. Elle prospère aussi dans tous les interstices laissés ouverts par ces politiques [...] : marché du soutien scolaire, investissements privés dans le numérique éducatif, marché de la consultance privée et du coaching personnalisé », etc. (Chevaillier & Pons, 2019)

« L'entreprise est [...] présentée comme une et indivisible, dépourvue des contradictions inhérentes à la division du travail. Les salariés n'y apparaissent que comme des "collaborateurs" mus par une volonté commune : la réussite de l'entreprise. Les délégués du personnel, les syndicats, les comités d'entreprise, les comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail en sont absents. » (Tanguy, 2016)

Des projets similaires existent dans de nombreux endroits, par exemple en Suisse, avec des « semaines de l'économie » organisées et financées par la [chambre de commerce](#) de Zurich.

La [loi de Refondation de l'école du 8 juillet 2013](#) veille à « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ».

Pour ce faire, des pôles inclusifs d'accompagnement localisé (PIAL) ont été mis en place en 2018 et 2019 dans de nombreuses académies pour faciliter la coordination entre les partenaires. Voir l'histoire détaillée du partenariat entre les secteurs scolaire et médicosocial dans l'article Eduveille complémentaire à ce Dossier de veille : « [1970-2020 : la difficile ouverture de l'école à tou.te.s les élèves](#) ».

Cette ouverture sur le secteur privé, issue de la création de nouveaux modes d'administration construits en partenariat suite à la décentralisation, peut amener à un certain « retrait de l'État en matière d'activités de service public (qui vont des transports à la culture). Au moyen de conventions, de contrats, d'accords, le ministère de l'Éducation nationale délègue à des associations des tâches qu'il ne peut, ou ne veut, pour diverses raisons, accomplir lui-même » (Tanguy, 2016).

Étudiant la manière dont certaines associations promeuvent l'entreprise dans les collèges ●, Tanguy (2016) note que c'est le modèle de l'entrepreneur.e qui est mis en avant et promu face aux élèves, apportant dans son sillage la figure « du travailleur moderne, motivé, dynamique, "flexible", entrepreneur et responsable de soi... Il laisse voir une intention d'inculquer l'apprentissage non seulement de comportements économiques, mais aussi de valeurs et modèles culturels propres à ce que Weber appelle l'esprit capitaliste » ●. Même constat pour Ben Ayed (2018) qui observe que l'autonomie souhaitée des élèves cache en réalité leur adaptabilité potentielle à l'économie marchande, et qui voit donc en l'école « un lieu à convoiter, un partenaire indispensable duquel il faudrait se faire adouber pour "co-construire" ».

Dans un autre domaine, la scolarisation des enfants en situation de handicap, la co-construction attendue entre l'école et les acteurs et actrices du secteur médicosocial par exemple n'est pas facile à mettre en place. Ce secteur est chargé depuis un siècle de l'éducation et de la scolarisation, à la place de l'école ou en lien avec elle, des élèves en situation de handicap, peu intégré.e.s voire ségrégué.e.s dans l'histoire de l'école républicaine. La notion d'école inclusive, issue d'une vision internationale portée par l'UNESCO et l'ONU depuis les années 1990 et inscrite dans les textes officiels depuis 2013 ●, correspond à une évolution actuelle de l'école, qui passe par

la prise de conscience de ces injustices institutionnelles historiques.

« La France est classée parmi les pays proposant un système mixte : scolarisation en milieu ordinaire et scolarisation en milieu séparé, spécialisé. Mais, à la différence d'autres pays, les deux secteurs, milieu ordinaire et milieu spécialisé, ne sont pas sous la responsabilité du même ministère. En effet, il existe des classes spécialisées dans les écoles ordinaires et des écoles spécialisées dépendant du ministère de l'Éducation nationale, mais parallèlement s'est développé le secteur de l'éducation spécialisée, composé d'établissements médico-éducatifs, dont la gestion est contrôlée par le ministère des affaires sociales. [...] la mission de service public a été ainsi "déléguée" par l'État à des associations privées fondées très souvent par des parents d'enfants handicapés. » (Dorison, 2016)

L'école inclusive impose une ouverture sans conditions de l'école française à tou.te.s les enfants et les jeunes ●, ouverture très difficile à appliquer en pratique, tant les deux secteurs scolaire et médicosocial et leurs cultures professionnelles ont évolué de manière autonome. Pour Dorison (2016), le constat actuel d'un développement insuffisant du partenariat entre les deux secteurs, peut être expliqué par deux obstacles :

- une différence de culture professionnelle issue de l'histoire même de la séparation des élèves ;
- la forte autonomie des établissements spécialisés, qui entraîne notamment des disparités géographiques importantes.

Dans le détail de cette construction partenariale, on peut évoquer le rôle primordial joué par les parents d'en-



fants en situation de handicap, en particulier dans la construction et la gestion d'établissements spécialisés, puis dans l'avancée vers l'intégration et aujourd'hui l'école inclusive pour leurs enfants. Ainsi en est-il de la création à la rentrée 2019 de [cellules d'accueil départementales](#) dédiées aux parents d'élèves en situation de handicap, pour que des réponses soient apportées

aux enfants se retrouvant sans école à quelques jours de la rentrée. De manière générale, les parents d'élèves ont été considéré.e.s comme des « *administrés assujettis* » jusqu'en 1968, puis comme des « *usagers captifs* » de l'école, leurs relations avec l'école, et les enseignant.e.s en particulier, étant souvent ressenties à juste titre comme asymétriques (Feyfant, 2015).

« C'est seulement en 1968 que les représentants des parents ont été admis à participer aux conseils d'administration et aux conseils de classe dans les collèges et les lycées, en 1975 qu'apparaissent les premiers conseils d'école dans les écoles primaires et maternelles et en 1985 que les conseils académiques s'ouvrent aux représentants des usagers en lien avec la décentralisation du système éducatif. Des évolutions sont perceptibles concernant le rôle des parents dans l'élaboration des politiques d'établissement ou de politiques éducatives émanant des collectivités territoriales, notamment des municipalités. Elles restent cependant modestes non seulement en raison de la méfiance historique de l'administration et des enseignants à l'égard des usagers et des groupements locaux, mais aussi de l'incapacité des parents à construire une cause commune à partir des attentes différentes et concurrentes qu'ils ont pour leurs enfants et de points de vue divergents concernant les objectifs de leur action et leurs modes d'intervention. » (van Zanten, 2011)

Dans le partenariat entre l'école et les parents d'élèves, beaucoup d'implicites sont véhiculés par les représentations des parents sur l'école, et par celles notamment des enseignant.e.s sur les parents : « *aujourd'hui, les enseignants attendent des familles une adhésion à l'école, [...], adhésion qui constitue pour certains d'entre eux un préalable à la prise en compte pédagogique de l'élève* » (Maubant, 2008). Ce chercheur évoque ainsi le principe du fait accompli : c'est l'institution scolaire qui fixe les objectifs de l'éducation, « *sans toujours accepter qu'ils soient l'émanation d'un véritable débat démocratique* », et les familles sont « *en quelque sorte sommées de se soumettre aux exigences de l'école, sans qu'elles aient pu être impliquées de près ou de loin dans la définition des fins et des moyens* », tout en étant persuadées que l'école pourra prendre en charge les particularités des élèves. Pour Maubant (2008), il faut davantage expliciter ces tensions et construire ensemble

en débattant un modèle éducatif fondé sur des valeurs décidées et défendues par la collectivité publique, pour faire réussir l'ensemble des élèves.

UNE RÉALITÉ COMPLEXE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES : L'EXEMPLE DU DÉCROCHAGE

L'expression « alliances éducatives » illustre une autre manière d'appréhender les politiques nationales déclinées à l'échelon local. C'est une expression employée au Québec pour désigner l'ensemble des acteurs et actrices d'un territoire donné (école, institutions, collectivités locales, parents, tissus économique et associatif, etc.) dans le cadre de la lutte contre le décrochage. La politique mise en œuvre au Québec a servi de support pour la réflexion menée à l'échelle européenne, qui s'est orientée vers davantage de prévention du décrochage, à l'école et

dans le territoire, sous l'action concertée de ces alliances éducatives (Thibert, 2013). À partir d'un objectif quantitatif européen, les mesures mises en place en France ont développé une prise en charge davantage coordonnée, un autre regard des acteur.rice.s sur la thématique et une réappropriation de cette politique par l'Éducation nationale.

Le décrochage : de l'Europe à l'établissement

Maillard (2018), étudiant l'apparition de la notion de prévention dans la lutte contre le décrochage au niveau européen, indique tout d'abord que c'est par le thème de l'exclusion des jeunes que cette question était abordée au milieu des années 1990, avant que le terme même de « décrochage sco-

laire » le remplace quelques années plus tard : « *en une quinzaine d'années, les politiques européennes réussissent à opérer la cristallisation de différentes questions éducatives dans un problème unique, bordé par un cadre général et instrumenté par des orientations et des principes d'action communs* » (Maillard, 2018). Dans les années 2000, avant que la prévention du décrochage soit au cœur des débats, une politique européenne commune affiche l'idée nouvelle que la structure même des systèmes éducatifs peut être responsable de l'abandon scolaire : la lutte contre le décrochage scolaire doit désormais emprunter une « stratégie globale », c'est-à-dire à la fois des registres d'actions différents pour la diversité des publics concernés (Maubant, 2008).

Lors du sommet de Lisbonne en 2000, l'objectif fixé était de diminuer de moitié le « taux moyen d'abandon scolaire précoce » européen, qui à l'époque était de 18,5 %, donc de le ramener à 9 % en 2010 (Maillard, 2018). Mais le bilan du sommet de Lisbonne ayant souligné que la réduction du nombre des « sortants précoces » était inférieure aux intentions initiales, l'objectif a été ramené en 2011 au seuil des 10 %, à atteindre d'ici 2020. En France, ce taux est de 8,8 % en 2016 selon l'indicateur EUROSTAT (voir les différents indicateurs sur le site du [CNESCO](#)).

Notons que le [projet européen TITA](#) (Team cooperation to fight early school leaving, Training, Innovative Tools and Actions, 2014-2017), coordonné par l'IFÉ-ENS de Lyon, a eu pour objectif d'étudier et de professionnaliser les collectifs intercatégoriels mis en place pour lutter contre le décrochage.

D'abord utilisé en France dans les années 1990 par des professionnel.le.s souvent militant.e.s, « *le terme décrochage vise à replacer l'école au cœur du problème. Le décrochage manifeste un hiatus ou une rupture entre l'école et une partie de la jeunesse. [...] En bref, la figure du jeune non qualifié renvoie au chômeur, celle du décrocheur à celle de l'élève en difficulté.* » (Bernard, 2014)

Se fixant un objectif quantitatif de réduction du taux moyen d'abandon scolaire précoce sous le seuil des 10 % ●, le [Conseil de l'Union européenne](#) de 2011 recommande la combinaison de trois catégories d'action : la prévention, l'intervention et la compensation, la dimension de la prévention étant à privilégier (Maillard, 2018). La mise en œuvre des décisions européennes en France ● s'est ainsi traduite en 2014 par la création ou la requalification de dispositifs ou de plateformes au niveau régional, comme les [plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs](#). Côté [Éducation nationale](#), sont créés pour la rentrée 2014 les missions de lutte contre le décrochage scolaire rattachées aux rectorats (voir notamment [l'article](#) Eduveille concernant l'académie de Lyon), les réseaux [FOQUALE](#) (Formation qualification emploi) au niveau des bassins d'établissement et les [groupes de prévention du décrochage scolaire](#) (GPDS) dans les établissements.

« *À travers ce groupe [GPDS], la lutte contre le décrochage scolaire, longtemps confinée à un nombre limité d'acteurs au sein de l'établissement voire sous-traitée à des acteurs externes, est ainsi relocalisée au sein des établissements scolaires et étendue à l'ensemble de la communauté éducative [...] à travers l'implication des différentes catégories de personnels : équipes de direction, personnels pédagogiques et éducatifs, représentants des services sociaux et de santé.* » (Maillard, 2018)

Le renouvellement des politiques de lutte contre le décrochage scolaire, qui est une « priorité politique » et apparaît « *à la fois comme un révélateur et un analyseur parti-*



ment de la réception des politiques publiques et des efforts pour leur modernisation », implique ainsi plusieurs institutions et a pour objectif « de gagner en efficacité en privilégiant une dimension territoriale au plus proche des situations » (Burban & Dutercq, 2018). Étant donné que ces politiques sont plutôt menées de manière sectorielle, l'Éducation nationale se trouvant dans une logique administrative de rescolarisation des décrocheur.se.s (en vue de leur faire acquérir une qualification ou un diplôme), et les régions dans une logique d'articulation entre formation et emploi, est-ce que le partenariat qui s'instaure au niveau local permet un décloisonnement ? Burbhan et Dutercq (2018) voient dans la mise en œuvre des

politiques de lutte contre le décrochage une optimisation de l'action publique, en plus d'une coordination des réponses individuelles apportées à chaque décrocheur.se. Pour ces chercheurs, les logiques institutionnelles et les structures qui préexistaient à ces politiques ● (inscrites surtout dans les logiques d'intervention et de compensation), se sont maintenues dans la mise en œuvre des nouveaux partenariats, masquant ainsi la dimension préventive à l'origine de la mobilisation européenne contre le décrochage. En ce sens, « la prévention devient une catégorie surplombante qui serait dotée d'une force mobilisatrice du fait de son caractère consensuel "par construction", à l'instar de la réussite scolaire » (Maillard, 2018).

● Voir Bernard (2014) sur l'historique des missions locales d'insertion des jeunes à partir des années 1970 et le recours à l'alternance, donc à la prise en charge par des institutions publiques du secteur de l'emploi et des associations côté formation professionnelle, avant que ces missions soient davantage intégrées à l'Éducation nationale à partir de la fin des années 1980 puis aux régions à la fin des années 1990.

« Ces partenariats ne sont pas de simples collaborations entre acteurs, mais des collaborations entre représentants d'institutions aux traditions fortes et aux cultures exacerbées. Les tensions qui brident le développement de partenariats tiennent à des divergences dans la définition de l'intérêt général, mais aussi à des enjeux de pouvoir qui s'expriment par des différences de pratiques préjudiciables à l'efficacité de l'action publique. » (Burban & Dutercq, 2018)

Une « nouvelle » problématique éducative

Bernard (2014), étudiant l'émergence en France du terme de « décrochage scolaire » dans les années 2000, indique que les problématiques sous-jacentes à cette notion sont déjà traitées en pratique, mais que le succès de ce nouveau terme est révélateur d'« une relecture d'un phénomène déjà problématisé dans l'espace public, la forme particulière de conceptualisation [du décrochage ouvrant] à la fois une possibilité de décrire le réel, tout en

orientant l'action pour traiter le problème posé » (Bernard, 2014). Les problèmes éducatifs comme le décrochage scolaire, qui impliquent des partenaires extérieurs à l'école et prolongent ou reconfigurent des problèmes sociaux dans les espaces scolaires et éducatifs, sont définis par Moignard (2018) comme étant des « "nouvelles" problématiques éducatives ». C'est le cas notamment de l'échec scolaire, des violences à l'école, du handicap, des questions liées au genre ou à l'expression de la laïcité en milieu scolaire, etc.

« Les ["nouvelles" problématiques éducatives] ne sont pas qu'une affaire de spécialistes ou de professionnels de l'école : elles font sens au-delà des seuls cercles d'expertises consacrés. [...] Elles interrogent l'articulation de missions éducatives relativement larges qui incombent à l'école si l'on considère qu'elle doit traiter ces problèmes, avec l'affirmation d'un rôle traditionnel qui affirme la prévalence des enjeux liés à l'instruction, à la transmission des savoirs et à la construction des apprentissages. La prise en charge d'un certain nombre de ces problèmes témoigne d'une recomposition des espaces scolaires et éducatifs, qui se traduit par une diversification des acteurs et des formes d'interventions mobilisées à la fois dans et hors l'école. » (Moignard, 2018)

Comment les acteur.rice.s se saisissent-ils et elles de ces « nouvelles » problématiques éducatives ou s'accordent-ils ou elles de ces problématiques, qui passent souvent par la construction de partenariats ? Dans quelle mesure s'accordent-ils ou elles sur la priorité de prévention dans la lutte contre le décrochage ? Voyons la manière dont les nouveaux groupes de prévention du décrochage scolaire (GPDS) sont mis en place au cœur même des établissements scolaires, mettant en évidence des variations dans le fonctionnement interne des établissements et le management des équipes. Ces variations indiquent selon Maillard (2018) à quel point la dimension préventive du décrochage scolaire est assumée par les équipes. En effet, la constitution de ces groupes, qui ont remplacé en 2014 les groupes d'aide à l'insertion, a été laissée à l'initiative des personnels de direction, l'État suggérant seulement une composition pluricatégorielle.

« Indépendamment du contexte national, la prévention telle qu'elle est décrite par les directeurs d'établissement s'organise alors selon un éventail extrêmement large de pratiques dont les deux extrêmes sont d'un côté une prévention totalement intégrée au modèle scolaire, de l'autre la gestion préventive de la rupture scolaire. Le "modèle intégré" correspond à une implication du plus grand nombre d'acteurs au sein de l'établissement alors que la prévention des ruptures ne concerne finalement qu'un nombre réduit de personnes. » (Maillard, 2018)

Maillard (2018) constate ainsi que dans certains établissements, le décrochage est « surtout envisagé du point de vue de la responsabilité de l'élève et beaucoup moins de celui de l'établissement lui-même ». Dans d'autres établissements, la responsabilité est engagée de

longue date et des actions auprès des élèves sont proposées dans une approche pragmatique. Les enseignant.e.s ne sont pas associé.e.s aux GPDS. Un troisième type d'établissement intègre directement la dimension pédagogique de la prévention du décrochage en invitant les enseignant.e.s à participer aux GPDS, ce qui débouche parfois sur des expérimentations pédagogiques et une interrogation sur la place des parents face à l'école. Enfin un quatrième type d'établissements, principalement des collèges où la stabilité des personnels est forte, renforce les expérimentations en place pour prévenir très en amont le décrochage scolaire, en organisant « un système cohérent et collectif de pratiques, à l'instar de l'aide aux devoirs, des ateliers de lecture et d'écriture ou de la "méthodologie" mise en place dès le début de la scolarité », qui peut perdurer même en cas de changement de direction et qui est surtout porté par un leadership enseignant (professeur.e principal.e notamment). Dans ce cadre, l'élève est considéré.e comme une catégorie particulière de la communauté scolaire, et non de manière individuelle (Maillard, 2018).

Les chef.fe.s d'établissement, pour mettre en place une orientation vers la prévention du décrochage scolaire, sont ainsi amené.e.s à faire un diagnostic de leur établissement, une sorte « d'analyse des risques » qui dépend de leur « lecture de l'établissement en tant qu'organisation collective dotée d'une capacité de réflexivité et d'adaptation au changement » (Maillard, 2018). C'est donc bien à la fois ce diagnostic et leur perception du modèle éducatif, leur lecture du décrochage scolaire et leur expérience personnelle qui vont infléchir le management de leurs équipes et donc la manière dont ils ou elles constituent les GPDS, « la place accordée aux enseignants (et aux apprentissages) [étant] déterminante dans la construction d'un travail collectif de prévention » (Maillard, 2018).



« Si les appels à la coéducation, à la continuité ou à l'alliance éducative sont incessants, peu de pratiques réellement collégiales et collaboratives sont recensées à la faveur de logiques délégataire ou externalisante. [...] Cette délégation internalisée s'articule à des logiques d'externalisation des désordres scolaires, de leurs auteurs et de leur prise en charge. Ces dynamiques centrifuges, qui expulsent les élèves et leurs difficultés scolaires ou comportementales, fonctionnent d'autant mieux que les collectivités territoriales, nouveaux interlocuteurs éducatifs, voient leur légitimité renforcée par les actes de la décentralisation des pouvoirs décisionnaires [...]. Ces dispositifs [...] procèdent rarement de diagnostics établis par les établissements eux-mêmes, mais dérivent souvent de politiques scolaires nationales ou de décisions des pouvoirs locaux de plus en plus engagés dans les politiques éducatives. » (Moignard & Rubi, 2018)

Dans les différents exemples cités dans cette première partie, les acteurs et actrices de l'éducation ont vu leurs prérogatives, leur cadre de travail, leur logique professionnelle bousculés par des demandes politiques de création de nouveaux partenariats ou d'amélioration de la coordination de partenariats existants, dont la mise en œuvre intègre désormais quasi systématiquement les institutions ou associations ou entreprises locales ●. Les partenaires sont toujours plus nombreux et, comme le souligne Rancon (2017) à propos des projets éducatifs de territoire, « la démarche de mise en œuvre des PEDT a été l'occasion de "mettre tout le monde autour de la table" ("tout le monde" restant un euphémisme) ». Au final, les partenaires travaillent-ils ou elles le plus souvent sur des thèmes consensuels ou

les sujets conflictuels mettant en jeu leurs logiques professionnelles sont-ils malgré tout abordés ? Est-ce que cette collégialité permet d'aboutir à l'objectif fixé par les politiques éducatives d'une meilleure offre et d'une meilleure réussite pour les élèves ? À quelles conditions pour les partenaires ?

LA MISE EN ŒUVRE DES PARTENARIATS : DIFFICULTÉS ET FRONTIÈRES SCOLAIRES

Quelles sont donc l'attitude et l'engagement des professionnel.le.s dans les partenariats ? Est-ce que la symétrie des relations entre partenaires, espérée en théorie, trouve son chemin en pratique ? Nous verrons à quelles difficultés professionnelles sont confronté.e.s les partenaires, et les éléments qui expliquent pourquoi ces difficultés professionnelles sont si tenaces, liées en particulier aux représentations que les différents partenaires se font de l'école, des élèves et des objectifs d'apprentissage sous-jacents à la mise en œuvre d'un partenariat.

Il nous faut dans un premier temps, pour mieux comprendre cette mise en œuvre, lister les différentes possibilités de réaliser un partenariat. Mérini (2001) propose d'utiliser quatre critères pour classer les partenariats, qu'elle nomme « réseaux d'ouverture et de collaboration » :

- le « type d'ouverture mis en place ;
- la durée de l'action ;
- la forme du réseau ;
- les enjeux de l'action » (Mérini, 2001).

Les actions partenariales s'organisent autour de trois types de réseaux d'ouverture et de collaboration, à partir des critères ci-dessus. Premier type : les réseaux d'ouverture et de collaboration de type « regard », qui ont un enjeu avant tout informationnel. Il peut s'agir d'une rencontre autour d'un témoignage ou d'une visite : « le réseau repose sur l'hypothèse "associationniste" de l'apprentissage.

« Les tentatives pour introduire des régulations de type postbureaucratique à toutes les échelles du système éducatif ont pour l'instant un impact limité. À cela il faut ajouter les moyens puissants que déploient encore les acteurs administratifs et les enseignants pour définir leur cadre d'intervention de sorte à maintenir à distance les collectivités territoriales, d'autres professionnels et les usagers. » (van Zanten, 2011)

Apprendre se structure autour de la somme d'informations prises dans des contextes différents supposés complémentaires ». L'exemple de la visite d'un stand par des élèves de primaire lors d'une Fête de la science illustre comment cette visite sert aux enseignantes pour introduire un sujet développé ultérieurement dans l'année scolaire (Goujon, 2016). Les réseaux d'ouverture et de collaboration de type « action » s'inscrivent sur du moyen terme (quelques semaines), et pour lesquels le partenaire « offre une mise en œuvre en dimension réelle » : selon un modèle constructiviste de l'apprentissage, le sujet identifie dans l'action les événements pertinents et favorables à ses progrès. On peut citer comme exemple un partenariat enseignant.e scientifique dans le cadre du dispositif [ASTEP](#) (Accompagnement en science et technologie à l'école primaire, devenu « Partenaires scientifiques pour la classe »), mettant en évidence un partage des rôles à la fois dans le temps, l'espace et les types de médiations didactiques mobilisés par l'enseignant.e et l'accompagnateur.rice scientifique (Wojcieszak & Zaid, 2016). Pour les réseaux d'ouverture et de collaboration de type « synergiques », c'est plutôt la recherche-innovation qui est au centre, visant « la transformation des pratiques et (ou) des mentalités ». Dans ce type de réseaux, les partenaires sont à égalité, les responsabilités sont partagées et « les intérêts et compétences de chacun sont au service de la production collective mais vont aussi au-delà dans une perspective de développement du système d'action » (Mérini, 2001).

Quel que soit le type de partenariat envisagé, de nombreuses contraintes pèsent sur les épaules des partenaires et la mise en œuvre ne répond pas toujours à leurs attentes. Comment les partenaires extérieur.e.s perçoivent-elles et ils les actions faites avec les établissements ? Comment décrire les collaborations entre enseignant.e.s ou les personnels de direction et partenaires extérieur.e.s ? Les objectifs éducatifs sont-ils les mêmes pour tou.te.s les partenaires ?

DES DIFFICULTÉS PROFESSIONNELLES DANS LA MISE EN PLACE DES PARTENARIATS

Une des premières difficultés réside dans les montages des partenariats, qui souvent passent par des démarches administratives complexes et chronophages empiétant sur le travail quotidien, notamment des enseignant.e.s, des partenaires extérieur.e.s et des personnels de direction. Dans les travaux de recherche sur la thématique des partenariats, ces derniers sont pensés comme étant potentiellement des sources de conflits, et doivent être étudiés dans leurs dimensions dynamique et symbolique, en s'intéressant aux interactions changeantes et aux rôles évolutifs de chaque partenaire : « *il est ainsi important de prendre en compte [...] l'interaction entre les acteurs, la représentation de son rôle, celle du rôle de l'autre et le pouvoir de chacun des acteurs afin de connoter des "profils" différents* » (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002). Les tensions potentielles seront étudiées ici à partir des exemples de partenariats en éducation artistique et culturelle et à travers la construction des contrats ou projets éducatifs locaux, avant ou lors de la réforme des rythmes scolaires ● de 2013.

Le travail quotidien bousculé par les partenariats

En ce qui concerne le travail enseignant orienté vers l'apprentissage des élèves, les difficultés se trouvent, par exemple dans le cadre du dispositif « Collège au cinéma », « à l'interface de prescriptions doublement définies, par l'Éducation nationale et par des partenaires extérieurs » (Mesclon, 2018) : les enseignant.e.s suivent une formation auprès de professionnel.le.s du cinéma sur les films sélectionnés pour ensuite porter ce discours auprès des élèves. Des livrets clé en main visent à permettre d'intégrer les apports de ces projections dans diverses disciplines. Une tension se développe entre les choix artistiques du film et les finalités du programme : la sélection du film est pensée avant tout comme une ouverture

Même si la très grande majorité des communes a dérogé à la [réforme des rythmes scolaires](#) et/ou a mis en place un [Plan mercredi](#) pour organiser les activités périscolaires ce jour-là, les [projets éducatifs territoriaux](#) sont encore aujourd'hui obligatoires.



esthétique à l'image, loin d'une vision utilitariste, alors que les enseignant.e.s souhaitent s'appuyer sur cette projection pour développer des contenus disciplinaires, ne serait-ce que pour justifier le temps passé autour du film : « *les enseignants tentent de mouler ce dispositif à leurs contraintes professionnelles, qui sont propres aux logiques de l'institution scolaire : il faut transmettre des savoirs, gérer son temps et assurer le programme* » (Mesclon, 2018).

Dans la [loi n° 89-486 d'orientation sur l'éducation](#) de 1989, il est fait allusion au fait que le travail des enseignant.e.s s'étend aux « *relations avec les partenaires extérieurs (parents, entreprises, environnement social et culturel, intervenants extérieurs...)* ». Ainsi, « *les enseignants non seulement doivent maîtriser la ou les disciplines qu'ils enseignent et leur didactique, mais encore connaître les processus d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail en groupe, les méthodes d'évaluation, le système éducatif et son environnement* » (Grasset, 2015).

Dans le projet « Opéra à l'école », qui a été mis en place dans plusieurs écoles et un collège de Vénissieux entre 2011 et 2014 (Maire-Sandoz & Martin-Dametto, 2014), les tensions entre les professionnel.le.s impliqué.e.s ● interrogent surtout leurs cultures professionnelles. Initialement prévu comme un projet pour quelques classes, le partenariat a duré trois ans, a concerné au final environ 600 élèves qui ont bénéficié d'une résidence d'artistes dans leur établissement ou école, et a inclus la préparation et la réalisation de spectacles. Dans le collège impliqué dans le projet, la création progressive d'une équipe d'enseignant.e.s « référent.e.s opéra » et d'un coordonnateur semblent avoir facilité l'implantation du projet,

même si certaines pratiques ont été bousculées. De leur côté, les élèves ont profité d'une acculturation au genre de l'opéra. Mais leur intérêt pour le projet semble s'éroder au fur et à mesure des années, et une vision utilitariste de certain.e.s élèves se heurte à l'objectif d'enrichissement des apprentissages par la pratique artistique.

« *Le doublement du nombre d'élèves et de professionnels impliqués a rendu le pilotage d'autant plus ardu que le quantitatif a pris le pas sur le qualitatif, principalement : dans la qualité relationnelle des artistes avec les élèves à cause d'une gestion de groupes nombreux avec moins d'interactions individuelles [...] ; au niveau de l'accueil et de l'acculturation au projet des enseignants référents opéra nouvellement impliqués dans le projet ; des maladresses relationnelles interinstitutionnelles.* » (Maire-Sandoz & Martin-Dametto, 2014)

Dans tous les établissements et écoles du projet, certaines tensions observées concernent les enjeux personnels et professionnels et la méconnaissance des cultures professionnelles : les artistes étant en partie rémunéré.e.s grâce au projet, l'obligation d'emporter l'adhésion des élèves était très présente. Le temps long passé dans les établissements et la régularité des séances de pratique artistique ont entraîné certain.e.s artistes à s'interroger sur des problématiques enseignantes qu'ils ou elles n'auraient pas abordées sinon. Les coordonnateur.rice.s du projet côté opéra ont pris quant à eux ou elles le temps de découvrir l'histoire et les spécificités des contextes d'exercice des enseignant.e.s.

De leur côté, les enseignant.e.s ont également eu besoin d'un temps d'adaptation avant de pouvoir enseigner en co-intervention avec les artistes en résidence, notamment pour clarifier leurs attentes dif-

Les partenaires sont les services de la ville de Vénissieux, l'Opéra national de Lyon, les artistes en résidence, les artistes invité.e.s, le rectorat de Lyon et bien entendu les enseignant.e.s et les personnels de direction des établissements concernés.

férentes vis-à-vis des élèves : respecter le cadre scolaire n'est pas réellement compatible avec laisser place à sa créativité et à ses émotions. Maire-Sandoz et Martin-Dametto (2014) distinguent trois types de formats de co-intervention dans le projet :

- l'artiste en tant qu'expert.e et l'enseignant.e en assistant.e ;
- des responsabilités partagées enrichies par les différences de points de vue entre professionnel.le.s ;
- ou une modalité appelée « Tous en scène », pour laquelle ce sont les codes de la scène qui s'appliquent, les élèves et les partenaires étant avant tout des artistes.

À travers ces différentes modalités de co-intervention, parfois mêlées lors des ateliers, les autrices observent un « *accroissement du développement professionnel de tou.te.s les partenaires* », et préconisent entre autres de « *s'emparer des dissensions professionnelles pour en faire des objets de travail collectif* » (Maire-Sandoz & Martin-Dametto, 2014).

De fait, la construction de partenariats dans l'ensemble des établissements scolaires complexifie le travail des équipes pédagogiques, ne serait-ce que par le nombre de réunions de concertations nécessaires pour déboucher sur une négociation avec les partenaires. Barrère (2013) observe notamment une « *transformation des professionnalités telles que celles des chefs d'établissement, chez qui le discours du "mouvement organisationnel" est très fort* », mais aussi le développement d'un leadership enseignant ● prenant en charge un ou plusieurs partenariats au nom de l'établissement, en plus de leur travail quotidien. Il s'agit par exemple des « *formateurs, coordinateurs, professeurs référents, chargés de mission ou de dispositifs* ». dans l'enseignement primaire, étudiant l'effet de la multiplication des interventions sur le travail quotidien de l'enseignant.e, Garnier (2015) souligne que l'enseignant.e souhaite avant tout rester la ou le « *maitre "référent" qui conserve l'unité du groupe classe* » et sa polyvalence. Les intervenant.e.s, qui peuvent être imposé.e.s par la municipalité, proposé.e.s bénévolement ou encore

choisi.e.s par l'enseignant.e, lui apportent une expertise, un savoir disciplinaire, un « coup de main », mais c'est à chaque maitre.sse de s'engager personnellement, d'arbitrer ce qui convient à ses élèves, dans une vision de « *management du travail conçu comme un service* ». Garnier (2015) invite à penser la nécessité « *d'un cadre institutionnel précisant les priorités et les invariants du métier qui lui donnent sa dimension pleinement politique [ainsi que] de collectifs professionnels propres à en nourrir le développement.* »

« *L'engagement dans les dispositifs produit alors de grandes ambivalences chez les acteurs de terrain. Ces derniers, pour beaucoup, ont à la fois un pied dans l'innovation, même prescrite, avec toutes les opportunités qu'elle recèle en termes d'initiative et de développement et un autre pied dans la lassitude et la fatigue de l'acteur, dans une organisation qui sait "prendre plus que recevoir" (Alter, 2008), dans des modalités à la fois de plus en plus exigeantes et instables à la fois.* » (Barrère, 2013)

Focus sur la construction de projets éducatifs locaux

La compréhension du paysage des partenaires au niveau local est difficile à aborder car complexifiée par la décentralisation. En effet, le rôle de l'État dans cette construction passe par l'application de circulaires, mais c'est bien au niveau local, et avec les partenaires institutionnels que sont les collectivités locales et les rectorats, que la politique éducative doit être négociée, structurée en prenant en compte les attentes différentes de chacun.e vis-à-vis de ce que représente une éducation non scolaire (Voléry, 2008). S'intéressant au travail réalisé dans ces partenariats, Grasset (2015) tente de savoir, à travers l'étude des projets éducatifs

Le leadership enseignant est le cœur de nombreux travaux de recherche anglophones et francophones qui portent sur les rôles formels ou informels joués par les enseignant.e.s dans leur établissement. Pour plus de détail, voir Reverdy & Thibert (2015).



de territoire, si les partenariats éducatifs locaux ont « *le potentiel à devenir des dispositifs d'accompagnement du changement des pratiques éducatives locales, vers plus de collaboration entre acteurs éducatifs du territoire* ». Elle propose pour cela de définir des cadres organisationnel (quel pilotage de ces projets ?), méthodologique (quelle évaluation pour quels objectifs ?) et formatif (quel développement de compétences des professionnel.le.s ?) pour mieux réguler ces pratiques partenariales et minimiser ainsi l'accroissement des inégalités scolaires sur un territoire donné. Trois études de cas seront examinées ici en suivant ces cadres. Elles

concernent l'étude du travail éducatif des différent.e.s participant.e.s à un projet éducatif territorial créé en 2013 (Rancon, 2018) ; la manière dont la réforme des rythmes scolaires de 2013 bouleverse et accentue les inégalités socioéducatives déjà présentes à l'intérieur d'une commune (Douchy, 2017) ; ou encore la construction d'un contrat éducatif local en 2001 (Voléry, 2008). La complexité des configurations locales sera à peine approchée à partir de ces cas précis, mais ils permettront malgré tout de décrire quelques difficultés et réussites dans les relations entre les partenaires et d'appréhender leurs enjeux ●.

« Le projet éducatif territorial prend la forme d'une convention conclue entre le maire ou le président de l'établissement public de coopération intercommunale, le préfet, le directeur académique des services de l'éducation nationale, agissant sur délégation du recteur d'académie, et, le cas échéant, les autres partenaires signataires, qui coordonnent leurs interventions pour organiser, dans l'enceinte de l'école ou dans les locaux de l'un des signataires, des activités périscolaires répondant aux besoins des enfants et dont la liste est annexée à la convention. Préalablement à la conclusion du projet éducatif territorial, les services de l'État s'assurent que les modalités d'organisation retenues pour l'accueil des enfants sont propres à garantir leur sécurité. Ils s'assurent également de la qualité éducative des activités périscolaires proposées, de leur cohérence avec le projet d'école et les objectifs poursuivis par le service public de l'éducation. » (Article R551-13 du Code de l'éducation, créé le 1^{er} août 2016)

La définition d'un cadre organisationnel des partenariats locaux pose d'abord question. La question des ressources, dans l'exemple de mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires dans la ville de St-Étienne, est ainsi primordiale pour Douchy (2017) : une grande diversité des ressources matérielles, comme la disponibilité de locaux dans les écoles ou un accès aux équipements sportifs, crée des disparités entre les écoles étudiées, pourtant à l'intérieur d'une même commune. Mais ce sont les « *relations privilégiées entre l'équipe pédagogiques et le-la référent-e des temps d'activités dans l'école* » qui semblent être les plus déterminantes, en particulier au niveau de l'enjeu fort qu'est la coordination de ces temps périscolaires. Douchy (2017) observe que les acteur.rice.s adoptent alors

des stratégies de refus de la réforme, comme c'est le cas des enseignant.e.s qui ne s'impliquent pas dans la construction des temps périscolaires, ou des stratégies de bricolage pour assurer au moins la sécurité des enfants et un investissement a minima, tant du côté des directeurs et directrices d'école que du côté des animateur.rice.s. Au final, la construction de projets éducatifs locaux a le mérite de révéler les inégalités éducatives déjà existantes : présence ou non de structures sociales, de tissu associatif dynamique, et donc de « *culture de travail coopératif entre les acteurs éducatifs* » (Douchy, 2017). Lorsque cette culture coopérative existe déjà (ancien projet éducatif local, actions spécifiques pour la petite enfance, les élèves en difficultés, l'accompagnement à la scolarité, le passage CM2/6^e,

● Comme le précisent Lebon et Simonet (2017) à propos de la réforme sur les rythmes scolaires et en étudiant la prise en charge des heures déplacées entre école et périscolaire, « *ce sont sans doute moins les variations présentées par l'échelon local en tant que tel, que la variété qu'il autorise et fait coexister sur un plan national mais aussi local qui a semblé décisif dans l'analyse des effets de cette réforme sur le travail éducatif. Aux regards des étapes antérieures de la politique d'aménagement des rythmes scolaires, la singularité de la réforme de 2013 consiste à imposer "par le haut" une réorganisation de l'école "par le bas".* »

les politiques de jeunesse...), la création d'un nouveau projet éducatif territorial est facilitée.

Explorant en détail la construction d'un contrat éducatif local en 2001 à Toulouse, Voléry (2008) avance quant à elle que les positions tenues par les représentants.e.s des huit institutions contribuant à l'élaboration du contrat éducatif local peuvent être indépendantes de l'institution qu'ils ou elles représentent ● et qu'une stratégie d'engagement de leur part peut être de se tenir à distance. C'est le cas par exemple des partenaires des Affaires sanitaires et sociales, qui se contentent d'inclure les nouvelles actions de prévention, demandées dans le cadre du contrat éducatif local, dans des actions déjà existantes, sans participer à la construction du dispositif global. D'autres stratégies peuvent être également mobilisées :

- « tenir sa place », ce qui semble difficile par exemple pour l'inspection académique, placée dans une position de centralité évidente dans le domaine de l'éducation, mais dont la participation à la construction du contrat éducatif local peut « diluer la position de l'institution » ou encore « éroder une légitimité déjà fragilisée » (Voléry, 2008 ; Rancon, 2018) ;
- « se faire une place », c'est-à-dire profiter des négociations qui s'ouvrent pour réaliser « une double opportunité : d'abord, retrouver prise sur la définition d'orientations politiques territoriales [...] et, plus largement, conquérir une position de centralité dans un secteur socio-éducatif traversant les traditionnelles frontières des domaines de l'éducation, de la jeunesse, du social et de la prévention ». Cela peut être le cas des services déconcentrés de Jeunesse & Sports ou de la municipalité pour qui le contrat éducatif local peut constituer un enjeu politique majeur (Voléry, 2008).

« Aux traditionnels conflits sectoriels se substitue une lutte des places qui commande l'utilisation des cadres contractuels proposés, non pas pour inscrire les services préexistants dans des programmes politiques transversaux, mais pour structurer un espace politico-institutionnel territorial, puis gérer les jeux de rivalité/coopération qui s'y déploient. [...] Ce type d'interdépendance partenariale infléchit, en effet, les manières de se contraindre (la structuration des rapports de pouvoir politico-institutionnels) et de se comprendre (la stabilisation de critères de désignation des conduites nécessitant un "redressement institutionnel" et de principes collectifs d'intervention). » (Voléry, 2008)

On retrouve ces mêmes positionnements dans l'exemple de Douchy (2017), lorsque la coordination des temps périscolaires est faite par une fédération d'éducation populaire ●, qui possède « une bonne connaissance des écoles et des équipes pédagogiques, avec une chargée de mission dédiée ». C'est alors une stratégie d'appropriation de la réforme qui se développe, notamment pour améliorer les conditions de travail des structures et la montée en compétences en animation (Douchy, 2017). La réforme des rythmes scolaires est également l'occasion pour une commune de revoir les modalités de l'action publique mise en place, en réorganisant ses services municipaux pour impliquer davantage les populations, en dépassant ce qui semble être vu comme un « monopole du cercle restreint des acteurs du monde scolaire » (Rancon, 2018).

Remarquons avec Lebon et Simonet (2017) que « la question du travail, de ses conditions comme de sa reconnaissance, paraît socialement peu légitime face à celle du bien-être de l'enfant. Il faut alors parfois se draper dans le discours autorisé de l'intérêt de l'enfant pour trouver les moyens de se faire entendre. »

Pour un panorama des origines de l'éducation populaire et des détails sur leur « professionnalisme militant », voir Lebon (2018).



Dans l'étude de cas effectuée par Rancon (2018) lors de la construction d'un projet éducatif de territoire regroupant de nombreux.ses partenaires, le cadre méthodologique est interrogé : le choix de la municipalité de faire appel à un cabinet de consultant pour un « diagnostic territorial » et aux associations d'éducation populaire pour animer les réunions de concertation

aboutit à une confusion sur la nature de ces dernières. Sont-elles prévues pour rechercher des solutions suite au diagnostic ou pour rechercher les intentions éducatives derrière chaque action ? Est-ce que l'objectif visé est de savoir « *quelles sont les modalités pour réaliser le partenariat* » ou « *en quoi le partenariat est important dans le cadre des actions menées* » ?

Focus sur une [enquête](#) de 2015 par l'Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative (POLOC, 2015)

Les partenaires mobilisés dans les actions des projets éducatifs territoriaux de 279 communes appartiennent à quatre catégories :

- les partenaires institutionnels pour 44 % des communes étudiées : l'Éducation Nationale et ses services déconcentrés (38 %), la CAF (34 %), la Direction départementale de la cohésion sociale et de la protection des populations (24 %). La municipalité est citée dans 12 % et le Conseil général dans 11 % des réponses ;
- les partenaires associatifs (71 %), comme les structures existantes (centre social, maison de quartier, MJC...), des associations socioculturelles, sportives et des d'éducation populaire ;
- les structures culturelles (44 %) et les clubs sportifs (55 %) sont également davantage mobilisés dans les communes se déclarant « métropole » et « ville moyenne » et dans les communes ayant eu un projet éducatif global.

Les formations des acteur.rice.s impliqué.e.s dans les PEDT, « *quand elles existent, sont plutôt organisées localement (33 % des communes) et par catégorie d'acteur (10 % des communes seulement ont des formations partagées). Les plus courantes sont les formations des agents municipaux (36 % des communes), des animateurs d'accueils de loisirs (26 % des communes), des coordinateurs (15 %). La formation des élus locaux est très faiblement mobilisée* ». La construction du projet éducatif territorial a conduit à des changements partenariaux « *sur la coordination et la cohérence entre les actions des acteurs ; la nécessité de "mieux se connaître, se reconnaître" ; l'intégration de nouveaux acteurs dans le processus* » (POLOC, 2015).

En ce qui concerne la formation et l'évolution professionnelle des animateur.rice.s socioculturel.le.s intervenant notamment lors des temps périscolaires (la quasi-totalité des structures associatives ou municipales à destination des jeunes publics travaillent directement avec le secteur scolaire), Arpaillage (2013) souligne que beaucoup d'entre eux et elles se sont reconverti.e.s dans la gestion de projets, hors de l'animation, en suivant l'évolution managériale des collectivités tandis que le poids de l'animation jeunesse a diminué, concurrencé par exemple par

(2017), à travers l'exemple de la réforme des rythmes scolaires de 2013, observent un brouillage dans la répartition des activités et des responsabilités entre les différents professionnel.le.s (enseignant.e.s, animateur.rice.s, ATSEM...) ●, amenant Moignard (2013) à constater « *l'ampleur des inquiétudes exprimées par les acteurs : le décalage entre les attentes institutionnelles et les moyens octroyés, les niveaux de formations et les responsabilités exercées, les problématiques rencontrées et les formes de prises en charge proposées* ».

Lebon (2018) souligne quant à lui « *la contestation des évolutions organisationnelles et managériales du secteur de l'animation, jugées antinomiques par rapport au cadre associatif ou coopératif [et qui] s'est ainsi traduite par les grèves particulièrement spectaculaires suscitées par la réforme des rythmes scolaires en 2013 et 2014.* »

« *Cette augmentation et cette généralisation de la polyvalence revêtent en outre une forte dimension hiérarchique [...] : l'enseignante a le sentiment que l'animateur lui prend son travail, l'animateur que l'Atsem fait le sien et les Atsem qu'on leur fait faire, sans rémunération supplémentaire, celui des animateurs voire des enseignantes alors même qu'on en appelle à des cantinières pour venir changer les enfants, ou à des femmes de ménage pour faire l'entretien qu'elles ne feront plus.* » (Lebon & Simonet, 2017)

Cependant l'ouverture large de la concertation sur les rythmes scolaires a permis à certain.e.s partenaires de gagner en légitimité au fur et à mesure de l'avancement du projet, comme les associations locales ou le service enfance-jeunesse ; d'autres, comme la Caisse d'allocations familiales, ont pu réaffirmer les enjeux liés à leur cœur de métier, et contrairement aux représentant.e.s de l'Éducation nationale, moins entendu.e.s et présent.e.s que d'autres. En effet, d'après l'enquête POLOC réalisée en 2015, « 55 % des communes indiquent que des enseignants participent au périscolaire, plutôt ponctuellement. Et, pour 9 % des communes, c'était déjà le cas avant. 11 % des communes indiquent que des enseignants participent régulièrement au périscolaire » (POLOC, 2015).

Lors des concertations, les professionnel.le.s (ici du secteur de l'éducation populaire) ont réalisé un travail de traduction

des paroles des habitant.e.s (notamment des parents d'élèves) et des nouvelles problématiques soulevées (Rancon, 2018). Au lieu de déboucher sur une plus grande cohérence de l'action éducative, cette traduction dans un langage expert et maintenant standardisé a paradoxalement contribué à renforcer la segmentation de l'action éducative, renforçant la logique des dispositifs existants : pour Rancon (2018) citant Barrère (2013), c'est une « ruse de l'organisation bureaucratique » scolaire, « une manière de préserver sa structure d'ensemble tout en se transformant au quotidien ». Voléry (2008) souligne ainsi la possibilité d'une dépolitisation de l'action publique, par la mise entre parenthèses des conflits proprement politiques et par une technicisation des débats en lieu et place d'une centration sur les enjeux d'une complémentarité entre partenaires et sur les contenus éducatifs proprement dits.

« La notion positive de "complémentarité éducative", associée à une version euphémisée du local, pourrait avoir pour effet de rendre invisibles des questions qui étaient pourtant au cœur des débats il y a quelques années, comme celles des inégalités sociales. Or, pour pouvoir penser de véritables potentialités démocratiques de l'action éducative locale, la question de l'"ouverture de l'école" doit pouvoir venir interroger, aussi, la question des inégalités sociales. Elle rend nécessaire, à nos yeux, la mise en débats, à travers le partenariat, des contenus éducatifs, définissant l'objet, au-delà d'une optique organisationnelle, de la coopération et de la complémentarité éducative. » (Rancon, 2017)

Dans les faits, les rectorats ne se détachent pas réellement de leur « rôle de représentant direct du pouvoir central chargé d'affirmer ses prérogatives au sein d'un espace géographique particulier » (van Zanten, 2011). ● Les modes de régulation de l'action éducative en sont ainsi complexifiés, puisque se multiplient les espaces de décision et de concertation, dus à la coexistence entre des formes encore existantes de gestion centralisée et de nouveaux modes de gestion des interdépendances. Dans ce cadre, le partenariat « est plutôt devenu un moyen pour les administrations éducatives locales de mobiliser d'autres acteurs en contrôlant étroitement leurs domaines d'intervention » (Buisson-Fenet & van Zanten, 2014).

Tou.te.s les professionnel.le.s, en prise directe avec les incohérences et les instabilités politiques, sont finalement et paradoxalement peu légitimes dans la construction des politiques locales. Cela met en évidence leur manque de pouvoir décisionnel au niveau local et institue un décalage entre « les principes définis par le "haut", notamment par les cadres municipaux, et les réalités vécues "en bas", c'est-à-dire dans les écoles » (Divert & Lebon, 2017 ; voir également Ben Ayed, 2009 ; Grasset, 2015).

« Soucieux de répondre à une demande sociale mais craignant d'accroître les inégalités, les gouvernements successifs hésitent donc depuis vingt ans entre le maintien d'un système centralisé ou la liberté laissée aux acteurs locaux de s'organiser. » (Troger & Ruano-Borbalan, 2015)



« Les politiques jeunesse en France sont profondément inégales sur le territoire et très dépendantes des variables macrosociologiques (volonté politique) et microsociologiques (entente partenariale, volontés individuelles...).

Avant de se retrouver dans une situation éducative lambda, l'animateur a d'abord été dépendant :

- du mille-feuilles constituant l'éventail des dispositifs jeunesse proposés par l'État ;
- des choix communaux effectués au niveau politique dans les orientations municipales concernant la jeunesse ;
- de l'implication de sa structure dans cette politique jeunesse ;
- de la part d'information et de marge de manœuvre délivrée par sa structure de rattachement. » (Dagorn & Roh, 2013)

BROUILLAGE DES FRONTIÈRES : PARADOXES ET RECRÉATION DE LA FORME SCOLAIRE

Nous avons vu ci-dessus que le partenariat peut questionner les professionnalités des acteurs et actrices impliqués.e.s. Cependant, les rôles et l'étendue de l'intervention des un.e.s et des autres sont fortement contraints, et peuvent rester séparés, comme le précisent Lebon et Simonet (2017) : « les différentes catégories de travailleurs se succèdent, coexistent mais ne se croisent pas et surtout ne se mélangent pas forcément dans l'école. [...] deux espaces professionnels se construisent plutôt en miroir l'un de l'autre ». Doucet (2017) interroge comment les animateur.rice.s peuvent assurer une continuité pédagogique et culturelle sans que « la place de l'enseignant ou/et de l'intervenant [ait été] identifiée. Cette place dédiée aux animateurs reste donc à construire en commun pour garantir l'articulation et la mise en cohérence » de ces acti-

vités périscolaires. Dans cette section, nous allons creuser cette question de la place – y compris géographique – de différents.e.s partenaires, en la reliant aux enjeux de la forme scolaire, de sa mise en question et de son extension. Pour cela, regardons ce qui se passe quand l'école sort de l'espace scolaire et évoquons des pistes pour comprendre les effets des partenariats sur les élèves et les apprentissages.

Quand l'école s'invite au musée

Un exemple particulièrement intéressant de partenariat est le lien entre école et musée, deux institutions inscrites dans des champs différents : l'un dans le champ scolaire, l'autre dans le champ culturel. Plus précisément, focalisons-nous sur la visite scolaire au musée, à la fois sortie classique d'une très grande partie des carrières scolaires et moment révélateur de ce qui se passe dans cet « espace singulier de croisement entre deux institutions » (Dias-Chiaruttini & Cohen-Azria, 2016).

Dès les années 1940, le partenariat entre école et musées s'est développé, au fur et à mesure de la prise en compte de l'intérêt de la diffusion auprès d'un public large. Mais de ce partenariat a résulté dès le début pour Cohen et Girault (1999) une « scolarisation des musées », et ce à partir de trois facteurs : « l'utilisation particulière des collections dans le cadre des rencontres entre l'école et le musée [et notamment les prêts d'objets de collection aux écoles] ; la présence de nombreux enseignants à l'origine des services pédagogiques dans les musées ; et enfin la conception de fiches-enquêtes dans les musées [...] qui favorisent la course à la bonne réponse [...] au détriment d'un vrai comportement de visiteur d'exposition. » (Cohen & Girault, 1999)

Une meilleure prise en compte de la spécificité des musées se fait à partir des années 1970 mais surtout en 1982, date de la « mission musée » regroupant 156 musées dans le giron de l'Éducation nationale et créant les Centres de culture scientifique et technique au niveau local (Cohen & Girault, 1999). Travaillant de manière qualitative sur les postures relationnelles des acteurs des dispositifs de partenariat entre école et musée en France, Dupont (2010) propose une typologie avec quatre positionnements différents :

- un « monopole référentiel » (Mérini, 1999) de l'enseignant.e, l'exposition est instrumentalisée au service des programmes et savoirs scolaires ;
- une délégation totale à l'artiste ;
- une délégation relative, avec des indications préalables des enseignant.e.s qui restent cependant en retrait ;
- une collaboration suivie et un fonctionnement en commun sur un projet évolutif.

Une typologie similaire est proposée par Matias et Lemerise (2006), dans une enquête sur les relations entre écoles et musées dans le contexte québécois. Les auteur.rice.s soulignent que pour la majorité des enseignant.e.s du secondaire, il s'agit d'« *une simple consommation de services : les musées offrent des services (scénarios d'animation, projets spécifiques, prêts d'objets, etc.), et eux en consomment un ou plusieurs* ». Cela pose la question des raisons pour lesquelles les enseignant.e.s amènent leurs classes au musée. Si une majorité des répondants avancent des justifications pédagogiques et considèrent les musées comme des espaces d'apprentissage complémentaires à l'école, ils sont également nombreux à citer « *l'importance de développer chez les élèves un intérêt pour le monde culturel* » et l'habitude de visiter ces lieux (Matias & Lemerise, 2006). La question des contenus pédagogiques, à court ou moyen terme, et d'une socialisation à la fréquentation d'espaces culturels, à plus long terme, sont donc souvent associés.

Ces questionnements sur les rapports entre partenaires ne concernent pas uniquement les sorties scolaires, mais aussi

les dispositifs qui sont organisés dans l'école, sur le temps scolaire, par exemple dans le domaine des sciences. On peut y trouver des utilisations instrumentales de contenus externes à des fins scolaires, comme c'est le cas pour les expositions de photo itinérantes sur le développement durable étudiées par Zwang (2016), même si l'autrice met également en lumière la manière dont « *les alliances partenariales renforcent cette logique qui aboutit à la subordination des orientations affichées par l'École aux objectifs des producteurs, qu'ils soient ou non en conformité avec les prescriptions officielles* ».

Devos-Prieur et Loubet-Gauthier (2002) ont développé une typologie plus générale des liens entre partenaires, à partir d'une étude menée en primaire. Elles distinguent ainsi :

- la subordination, pour laquelle l'ascendant statutaire de l'enseignant.e est visible et la co-intervention inexistante ;
- la délégation, qui reconnaît une relation de confiance, un consensus entre les partenaires et un partage des responsabilités : « *la responsabilité pédagogique est donnée à l'intervenant, la responsabilité institutionnelle reste celle du maître titulaire* ». Il n'y a pas non plus de co-intervention, l'enseignant.e utilisant la compétence du partenaire pour mener à bien son projet ;
- la juxtaposition, source de conflit lorsque les partenaires ne communiquent pas ;
- le partenariat, pour lequel l'action est négociée à de multiples reprises, la responsabilité « fonctionnelle » est partagée et la co-intervention se réalise autour d'objectifs communs.

Partenariat et forme scolaire

La question des partenariats renvoie *in fine* à l'enjeu de la forme scolaire ●. Perronnet (2018) étudie ainsi des ateliers de sciences organisés par une association dans des écoles et des collèges et met en avant différentes tensions entre enseignant.e.s et médiateur.rice.s scientifiques, par exemple sur la priorité donnée à la démarche et au processus (dans l'animation scientifique) vs une priorité aux contenus, voire au

« La forme scolaire est le mode de socialisation caractérisé par une relation inédite – pédagogique – entre un maître, ses élèves et des savoirs au sein d'un espace et un temps spécifiques, codifiés par un système de règles impersonnelles. » (Vincent, 1994)



résultat (par les enseignant.e.s) ●. Elle souligne les « *résistances enseignantes à l'altération de la forme scolaire* », en primaire mais surtout et de manière plus nette encore dans l'enseignement secondaire qui engendre tensions et conflits. La question de la forme scolaire est en effet essentielle dans les partenariats : qu'elle soit fuie ou recherchée, la forme scolaire, et l'école, reste donc le point de référence, dans un contexte où elle imprègne aussi les activités de loisir.

S'inspirant des travaux sociolinguistiques de Bernstein sur les codes du savoir scolaire, Baluteau (2017) distingue la forme sérielle, qui implique un découpage entre savoirs, entre temps, entre espaces, de la forme intégrative, où « *les savoirs sont peu séparés et hiérarchisés et professeurs et élèves ont plus d'autonomie* ». Ce type d'orientation est selon lui représenté par les projets, et par les partenariats. Dans ces cas, une nouvelle forme scolaire se reconstruit, et « *le partenariat constitue alors une configuration où l'enseignement s'émancipe de la forme scolaire traditionnelle* ».

Il faut cependant resituer cette affirmation dans son contexte plus général, celui d'un bousculement et d'une extension de la forme scolaire. Garnier (2018), parlant de « *cette forme scolaire en crise mais toujours dominatrice* », propose ainsi de sauver la forme scolaire en la transformant : étant donné l'échec des politiques locales visant notamment à faire de l'éducation non formelle ●, il faudrait passer soit à l'éducation informelle, soit construire un continuum du formel vers l'informel.

De manière similaire, s'appuyant également sur une notion de la modernité qui bousculerait l'école, Zaffran (2012) argumente que la forme scolaire s'étend au-delà de la sphère scolaire, jusque dans les loisirs des enfants-élèves, aux dépens du « temps libre » moins structuré. Il développe une typologie des pratiques adolescentes hors école susceptible d'influencer les politiques locales de jeunesse : les loisirs académiques (temps de la perfection, pour lequel la forme scolaire s'applique), les loisirs sociaux (temps de la forma-

tion où l'encadrement est fort), les loisirs d'occupation (temps de la régulation, peu de forme scolaire mais un encadrement) et le temps libre (temps de la subjectivation). Enel (2014) met en avant la diversité des pratiques des adolescent.e.s et la manière dont leur temps est de plus en plus contraint, et appelle à dépasser une réflexion techniciste en termes d'offre et de demande en faveur d'un projet éducatif plus large, construit et porté en commun ●.

« *Les travaux qui s'intéressent au brouillage des frontières institutionnelles dans et hors école, comme ceux de Dominique Glasman, montrent comment les séances d'accompagnement scolaire reproduisent sous une forme "molle" la forme scolaire, les activités "d'éveil culturel" étant reléguées au second plan au profit de celles qui permettent aux élèves d'être en "règle" vis-à-vis de l'école, d'accomplir leur "métier d'élève". Ces pratiques sont à relier à la façon dont les accompagnateurs scolaires se définissent qui, tout en mettant l'accent sur le relationnel, revendiquent une "technicité" et une "proximité du scolaire", confirmant la position dominante du scolaire dans la constitution des habitus professionnels (Glasman, 2001).* » (Ben Ayed, 2018)

Si la forme scolaire est également une référence pour les animateur.rice.s qui assurent les activités périscolaires, allant jusqu'à reproduire la structuration des temps entre activités et récréation, elle ne s'impose cependant pas de manière mécanique : « *il devient possible de saisir une frontière mouvante qui délimite des pratiques étiquetées "éducatives" – valorisées et menées ou encouragées par les animatrices – et les engagements récréatifs laissés à l'appréciation des enfants. [...]*

● En ce qui concerne la formation des médiateur.rice.s scientifique, pour compléter la formation continue existante, le projet [L'école de la médiation](#) a permis entre 2012 et 2015 d'unifier les différentes appellations utilisées (animateur.rice, démonstrateur.rice, guides...) et de fédérer les acteurs de la formation professionnelle continue à la médiation en leur donnant une meilleure visibilité.

● Eshach (2007) distingue les apprentissages formels (structurés, dans le cadre scolaire, évalués), non formels (structurés, dans une institution non scolaire, non évalués) et informels (non structurés, ayant lieu partout, non évalués).

● Concernant les institutions culturelles, l'objectif de « *favoriser une pratique autonome et désencadrée* » dans le cadre des loisirs adolescents se heurte le plus souvent à un usage strictement scolaire ou parascolaire des lieux de culture tels que les musées (Nouvellon & Jonchery, 2014).

Vu l'importance accordée à l' "activité" par l'engagement des animatrices – et leur désengagement lors des "récrés" et du "temps libre" –, les jeux formalisés "éducativement" semblent avoir une plus grande valeur sociale » (Besse-Patin, 2018). Les rapports entre partenariats et forme scolaire sont donc ambigus et multiples. Dès lors, quelles implications pour les élèves et leurs apprentissages ?

La question des élèves et de leurs apprentissages

Un des angles morts des études sur le partenariat est la question des enfants : quels sont les effets des partenariats sur les élèves et leurs apprentissages ? Cohen-Azria et Coquidé (2016) précisent ainsi que les élèves sont relativement absent.e.s de la construction des partenariats : « *s'agissant des sujets apprenants, ils semblent être le plus souvent pensés comme élèves, en référence à l'institution scolaire, sans pour autant que cela ne soit énoncé, défini ou discuté. Qu'ils soient pris en charge par des chercheurs et/ou par des enseignants, qu'ils soient mis en situations scolaires classiques ou dans le cadre de dispositifs spécifiques, tels que les cafés science par exemple, le sujet élève étudié n'est pas interrogé dans sa constitution par les autres sujets en jeu ni par le didacticien lui-même. Il semble exister de fait, par nature* ». Essayer de lire les situations de partenariat du point de vue des élèves nous amène notamment à poser la problématique de la continuité éducative des apprentissages. Nous allons aborder ces enjeux à partir notamment d'un exemple déjà développé plus haut, celui de l'éducation artistique et culturelle.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), mis en place en 2013, a pour ambition de rendre possible l'accès à la culture pour tou.te.s les jeunes, en mettant en cohérence les enseignements et les actions éducatives et en conjuguant de manière complémentaire connaissances, rencontres et pratiques ([Guide pratique de l'académie de Strasbourg](#) pour l'année 2017-2018). Il est inscrit dans le volet artistique et culturel du projet d'école ou d'établissement et concerne

les corps d'inspection, la DAAC, la DRAC (représentante en région du ministère de la Culture) et les professeur.e.s chargé.e.s de mission dans les structures culturelles, ainsi que les chargé.e.s de mission EAC dans les établissements (« référent.e.s culture »). La mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle paraît nécessiter un partenariat au sens où nous l'avons défini au début de ce Dossier, puisque ce parcours doit « *assurer formellement une véritable continuité éducative et territoriale de la politique d'éducation artistique et culturelle en cohérence avec les politiques nationales interministérielles. Il suppose l'action concertée de tous les acteurs concernés [et] vise à structurer, organiser et articuler l'ensemble des dispositifs existants* » (Doucet, 2017).

« *Le projet qui consiste à développer au sein de l'école, dans le temps scolaire et périscolaire, des activités artistiques menées en partenariat avec des artistes et des institutions culturelles, rassemble unanimement les suffrages des acteurs politiques, culturels et éducatifs de tout bord tant ses mérites sont "infinis" et peu discutés.* » (Barrère & Montoya, 2019)

Les travaux sur les effets de ces dispositifs d'éducation artistique et culturelle sont cependant nuancés. Les activités artistiques sont souvent considérées comme des manières de réconcilier des élèves en difficulté avec l'école, de les motiver et de combler un supposée manque socioculturel ●. Bonnéry et Renard (2013) se penchent sur cette « pédagogie du détour », en primaire et au collège, pris en charge tant par les enseignant.e.s que par des intervenant.e.s externes, et soulignent l'importance de mieux articuler ces activités, les critères d'appréciations des œuvres et les savoirs scolaires : « *l'option pédagogique du détour contribue ainsi à priver l'enfant d'un encadrement professoral pour l'élaboration d'articulations in-*

Cela coexiste avec des justifications diverses, entre démocratisation culturelle et démocratisation scolaire au niveau du système scolaire, entre visibilité et injonctions aux partenariats au niveau des établissements (Barrère, 2019). L'EAC est d'ailleurs soumise à de fortes demandes d'évaluation de son efficacité (Lauret, 2017 ; Ferreira de Oliveira & Ambrogio, 2017).



tellectuelles entre des savoirs formels et des œuvres ou réalisations artistiques et culturelles. [...] Tout se passe comme si la croyance en un pouvoir formateur univoque des œuvres d'art (Passeron, 1991) autorisait l'implicite sur les critères et principes d'appréciation esthétique. Semble attribué aux œuvres le moyen de faire percevoir ce qu'elles ont de remarquable et la manière dont elles doivent être perçues » (Bonnéry & Renard, 2013).

Pour Barrère (2019), plus optimiste, l'EAC permet de relier savoirs scolaires et activités des élèves hors l'école. Dubet (2014) aborde lui aussi la question du sens des activités partenariales pour les élèves, et considère que les partenariats culturels peuvent être un moyen pour elles et eux de passer ou dépasser les « épreuves » que constituent les cultures juvéniles et qui ouvrent la voie à l'adolescence ●.

Netter (2018) étudie les sorties et ateliers culturels en école primaire. Il observe un partage de travail entre enseignant.e.s et médiateur.rice.s – ces dernier.e.s cherchant souvent à se distancier explicitement de la compétition scolaire, ce qui implique en même temps une relative absence de critères de réussite pour les élèves. En effet, toutes les réceptions n'ont pas la même rentabilité scolaire : les appropriations les plus rentables scolairement sont celles qui tiennent compte des catégorisations de l'école. Il y a des attentes non explicites (un curriculum invisible) sur les interprétations des œuvres qui sont scolairement admises. Les enfants doivent faire seuls le travail de traduction et de mise en cohérence, ce qui peut désorienter les élèves les plus faibles même si leurs camarades peuvent tirer profit de ces activités.

Dans un autre livre tiré de la même recherche, focalisé non plus sur les activités culturelles mais la fragmentation de l'école entre les différentes parties intervenantes à partir des plannings quotidiens des élèves, Netter (2019) montre la réalité de la division de travail dès l'école primaire. La coordination entre ces acteur.rice.s, leurs activités et les

apprentissages qu'ils/elles encadrent ne va pas de soi. De manière analogue aux sorties culturelles, la juxtaposition d'apprentissages et la diversité des attitudes exigées – parfois implicitement – demande aux élèves des efforts de mise en cohérence, pouvant créer ou accroître des inégalités sociales.

Cette question renvoie aussi à la division du travail entre la transmission de connaissances, d'une part, et l'éducation et socialisation, en relation directe avec autrui, d'autre part (Le Floch, 2008). C'est l'instruction qui est aujourd'hui valorisée, les autres tâches pouvant être perçues comme dévalorisantes ou épuisantes. Cela s'accompagne d'une division sociale du travail, par la distinction de rôles et fonctions de coordination de projets, consistant non plus à instruire ou socialiser mais à coordonner le travail d'autrui.

« Les tensions qui résultent de ces confusions de rôles et surcharges de tâches débouchent actuellement sur une sorte de paradoxe : celui d'une demande de normalisation des fonctions de coordination et de chef de projet dans certains secteurs de l'éducatif. [...] Le travail éducatif retrace ses contours dans le sillage creusé par les effets de l'application d'un nouveau principe qui engendre une dévalorisation relative du travail peu visible des praticiens de terrain chargés effectivement du travail éducatif et du contact direct avec les usagers. L'orchestration à distance peut être valorisée à travers les fonctions de coordination, de porteur et de chef de projets éducatifs. La tâche principale consiste à coordonner l'action de professionnels aux expertises diverses ou à diriger des dispositifs mouvants. » (Le Floch, 2008)

Une enquête en cours réalisée par le [Réseau national des Juniors Associations](#) a en particulier pour objectif de comprendre les raisons qui poussent les jeunes de 11 à 18 ans à créer des Juniors Associations (très souvent dans le domaine artistique et culturel) alors que leur environnement géographique et scolaire dispose d'offres culturelles variées.

COMMENT FAIRE MALGRÉ TOUT DES PARTENARIATS, ET POURQUOI ?

L'omniprésence du cadre scolaire dans les différents partenariats que nous avons abordés dans ce Dossier de veille pourrait faire douter de la possibilité d'ouverture de l'école sur l'extérieur *via* des partenariats. Même si la pression institutionnelle à faire des partenariats est contraignante et même si les difficultés à les construire et les assurer sur la durée sont bien présentes, les enseignant.e.s et les personnels de direction continuent de fait à se mobiliser dans ce type de projet.

Plusieurs tentatives d'explication peuvent être proposées : tout d'abord, l'ouverture de l'école semble avoir un effet sur les apprentissages sociaux et « *le rapport que les élèves entretiennent avec les savoirs* », même si les effets de cette ouverture sur les apprentissages savants ne sont pas garantis (Mérini, 2001). C'est ce que nous avons détaillé avec la pédagogie du détour (Bonnéry & Renard, 2013), qui promet, grâce à la pratique artistique, de réconcilier avec la scolarité des élèves entraîné.e.s sur la pente du décrochage scolaire. La centration sur des politiques compensatoires s'est déplacée vers une « *centration psychologisante sur l'individu pris en charge par de multiples dispositifs locaux* » (Bonnéry & Renard, 2013).

Les partenariats constituent par ailleurs une sorte de sas de décompression pour les acteurs et actrices de l'école, qui travaillent ainsi le lien difficile à assurer dans le quotidien de la classe, entre « *l'expression de la singularité des élèves et le collectif de la classe* » (Barrère, 2019).

Beaucoup de travaux sur la rigidité de la forme scolaire et les difficultés à inventer de nouveaux modes de collaboration ou d'interdisciplinarité en dehors des heures disciplinaires confirment le besoin pour certain.e.s enseignant.e.s de rechercher des ressources professionnelles en dehors de l'établissement. La longévité dans le métier enseignant dépend en effet de l'existence de réseaux, personnels et professionnels, qui permettent aux enseignant.e.s en fin de carrière de renouveler leurs pratiques (Garcia & Lantheaume, 2019).

L'engagement des partenaires dans une action commune se fait au service d'un projet éducatif, dans lequel les partenaires scolaires et extérieur.e.s peuvent se retrouver, malgré les cultures et les représentations professionnelles, sur une mission éducative commune. Des médiateur.rice.s, appartenant ou non à un organisme dédié, ont pour rôle de faciliter le lien et l'explicitation des objectifs éducatifs entre les partenaires, par un transfert de compétences, la construction de formations communes, l'explicitation des maientendus (Legon, 2014), voire une évaluation fine des partenariats mis en place. Pour Mérini (2001), c'est la formalisation du processus de transformation qui a lieu lors du partenariat qui permet de « *le transférer ou le réguler dans une perspective de développement de l'action... Il vaut donc mieux, dans ce cas, travailler sur le processus que sur le produit car, si on sait contrôler, évaluer un produit, on sait peu évaluer un processus qui se déroule dans le temps et ne laisse pas de trace. Il est donc difficile de parler d'évaluation en matière de partenariat* » (Mérini, 2001).

« *La logique de parcours où les acteurs partagent la mission éducative, devrait permettre de sortir de considérations individuelles ou propres à un champ de professionnels. En visant des valeurs partagées, la responsabilité de la réussite devient partagée. Ainsi la problématique des cultures professionnelles (mixité des publics, espaces de travail, cohérence entre les activités) peut être traitée en abordant la question du sens. Au-delà de l'injonction à "faire du partenariat", il s'agit bien de construire localement le sens de ce partenariat : partager un projet éducatif au service de la réduction des inégalités éducatives [...], qui mobilise tant le droit commun que les actions.* » (Berthet & Kus, 2014)



L'objectif d'améliorer la prise en charge éducative des enfants et des jeunes par des partenariats au niveau local amène à s'interroger sur la notion de communauté locale, qui n'est pas présente en France comme elle peut l'être par exemple au Royaume-Uni. Cependant, le rôle prépondérant des politiques locales dans l'éducation des enfants a installé petit à petit la notion de « communauté éducative », apparentée au Royaume-Uni à un travail interinstitutionnel ou *multi-agency working/partnerships*, et qui apparaît officiellement en France en 1982 pour les zones d'éducation prioritaire, puis dans la [loi n° 89-486 d'orientation sur l'éducation](#) de 1989 (voir pour plus de détails l'article du

blog Eduveille « [De quelques communautés en éducation](#) »). Cette « communauté éducative » suppose un sentiment d'appartenance, des liens forts et durables : est-ce bien le cas pour les différents types de partenaires, confronté.e.s au poids des normes scolaires ? Même si cette notion est présentée comme un pilier de la réforme des rythmes scolaires, Lebon et Simonet (2017) constatent que les partenaires « *aux profils sociologiques, statuts et rapports au travail pour le moins contrastés, peinent à se réunir, se concerter* » et que la notion de communauté éducative peine à se construire.

« Citant Goodlad, Zay (1997) précise que la notion de communauté éducative a deux sens : celui de contexte local d'instances éducatives, et celui de positionnement éthique d'une société démocratique orientée sur l'éducation de tous les citoyens. Confronté à des gestions de sortie de crises et à "la prise en compte de différences culturelles, ethniques et sociales, dans des sociétés menacées de la fracture sociale mais qui aspirent à une homogénéisation", le partenariat serait-il un nouveau pilier de l'accompagnement du changement des pratiques éducatives ? » (Grasset, 2015)

Pour d'autres chercheurs, la question des partenariats locaux est intimement liée à celle du développement du territoire autour de l'école, réalisée à partir de diagnostics territoriaux et dans une démarche d'« intelligence territoriale », pour « *mettre en œuvre collectivement les projets développés dans le cadre de gouvernances locales coopératives* » (Champollion & Floro, 2015). Pour Garnier (2015), le partenariat doit être pensé sous le double enjeu de l'action col-

lective et de la justice sociale : « *les enseignants ont, nous semble-t-il, moins besoin d'une formation spécifique au partenariat que de pouvoir s'appuyer sur la définition d'un cadre institutionnel précisant les priorités et les invariants du métier qui lui donnent sa dimension pleinement politique. Ils ont tout autant besoin de collectifs professionnels propres à en nourrir le développement* ».

BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#), qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Arpaillage Christophe (2013). Cadres de l'animation municipale au prisme de politiques publiques : la fibre et le statut. In Jean-Luc Richelle et al. (dir.), *L'animation socioculturelle professionnelle, quels rapports au politique ?* Bordeaux : Carrières Sociales Éditions, p. 147-159.
- Baluteau François (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier Cédric et al. (2020). Les logiques du marché à l'œuvre dans les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 7, p. 181-207.
- Barrère Anne (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 95-116.
- Barrère Anne (2019). De quoi l'éducation artistique et culturelle est-elle la solution ? In Anne Barrère & Nathalie Montoya (dir.), *L'éducation artistique et culturelle. Mythes et malentendus*. Paris : L'Harmattan, p.63-80.
- Barrère Anne & Montoya Nathalie (dir.) (2019). *L'éducation artistique et culturelle. Mythes et malentendus*. Paris : L'Harmattan.
- Ben Ayed Choukri (2009). *Le nouvel ordre éducatif local*. Paris : PUF.
- Ben Ayed Choukri (2018). Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 51, p. 15-35.
- Bernard Pierre-Yves (2014). Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 37, p. 29-45.
- Berthet Jean-Marc & Kus Stéphane (2014). *Questions vives du partenariat et réussite éducative*. Lyon : IFÉ-ENS de Lyon. En ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/le-seminaire-2013-2014/questions-vives-du-parteneriat-et-reussite-educative-le-rapport-du-seminaire-2013-2014-2012-2013>.
- Besse-Patin Baptiste (2018). Loisir et éducation. La formalisation éducative des jeux dans un accueil périscolaire. *Revue française de pédagogie*, n° 204, p. 5-16.
- Boltanski Luc & Chiapello Ève (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bonnéry Stéphane & Renard Fanny (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détournement. *Lien social et Politiques*, n° 70, p. 135-150.
- Boulanger Dany et al. (2014). Les discours véhiculés dans le champ du partenariat école-famille-communauté : analyse de la documentation scientifique. *Service social*, vol. 60, n° 1, p. 119-139.
- Buisson-Fenet Hélène & Rey Olivier (dir.) (2020). *Éducation et territoires : compenser les inégalités ou s'adapter à la diversité ?* [à paraître]. Lyon : ENS Éditions.
- Buisson-Fenet Hélène & van Zanten Agnès (2014). Sciences politiques et éducation. In Jacky Beillerot & Nicole Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod, p. 53-63.
- Burban François & Dutercq Yves (2018). L'animation régionale de la prise en charge du décrochage scolaire : une action publique en tension. *Formation emploi*, n° 144, p. 35-54.
- Champollion Pierre & Floro Michel (2015). Du diagnostic à la prise en compte du territoire. La démarche d'« intelligence territoriale ». *Diversité*, hors-série n° 16.
- Charlot Bernard (1994). *L'école et le territoire - Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- Chevaillier Thierry & Pons Xavier (2019). Les privatisations de l'éducation : formes et enjeux. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 82, p. 29-38.



- CNC (2009). *1989-2009. Géographie de l'éducation au cinéma*. Paris : Centre national du cinéma et de l'image animée.
- Cohen Cora & Girault Yves (1999). Quelques repères historiques sur le partenariat école-musée ou quarante ans de prémices tombées dans l'oubli. *Aster*, n° 29, p. 9-26.
- Cohen-Azria Cora & Coquidé Maryline (2016). Recherches sur l'école et ses partenaires scientifiques. Quels partenariats ? Quelles recherches didactiques ? *RDST*, n° 13, p. 9-20.
- Dagorn Johanna & Roh Fadoua (2013). La politique éducative en France : entre injonctions et appropriations. In Jean-Luc Richelle *et al.* (dir.), *L'animation socioculturelle professionnelle, quels rapports au politique ?* Bordeaux : Carrières Sociales Éditions, p. 85-94.
- Damon Julien (2010). Le partenariat. Modalité molle mais nécessaire des politiques publiques. In *Questions sociales et questions urbaines*. Paris : PUF, p. 279-301.
- DEPP & DEPS (2019). Trois élèves sur quatre touchés par au moins une action ou un projet relevant de l'éducation artistique et culturelle. *Note d'information de la DEPP*, n° 19.34.
- Devos-Prieur Odile & Loubet-Gauthier Élisabeth (2002). Incidence des modes de partenariat à l'école élémentaire sur la polyvalence des maîtres et sur les représentations des élèves. *Recherche & formation*, n° 41, p. 153-170.
- Dias-Chiaruttini Ana & Cohen-Azria Cora (2016). La visite scolaire : un espace singulier au croisement de deux institutions. In Cora Cohen-Azria *et al.* (dir.), *Questionner l'espace. Les méthodes de recherche en didactiques*. Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 133-148.
- Divert Nicolas & Lebon Francis (2017). « Qui fait quoi, qui est qui ? » Réforme des rythmes et divisions du travail à l'école primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, n° 4, p. 25-43.
- Dorison Catherine (2016). Le partenariat entre l'Éducation nationale et les établissements spécialisés : cadre juridique et engagement des acteurs. 1975-2005. *Carrefours de l'éducation*, n° 42, p. 19-31.
- Doucet Sandrine (2017). *Les territoires de l'éducation artistique et culturelle*. Paris : Assemblée nationale.
- Douchy Marine (2017). Les inégalités socio-spatiales d'éducation au prisme de l'action éducative locale française : le cas de la réforme des rythmes scolaires dans une ville française. *Belgeo*, n° 2-3.
- Dubet François (2014). Cultures juvéniles et régulation sociale. *L'information psychiatrique*, vol. 90, n° 1, p. 21-27.
- Dupont Nathalie (2010). Les partenariats écoles/institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 43, n° 4, p. 95-121.
- Enel Françoise (2014). La prise en charge des spécificités adolescentes par les politiques éducatives et culturelles des collectivités publiques. *Agora débats/jeunesses*, n° 66, p. 119-133.
- Epstein Joyce (2001). *School, Family, And Community Partnerships: Preparing Educators And Improving Schools*. Boulder : Westview Press.
- Eshach Haim (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, vol. 16, n° 2, p. 171-190.
- Ferreira de Oliveira Renaud & Ambrogi Pascal-Raphaël (2017). *L'évaluation de la politique d'éducation artistique et culturelle : quelles modalités, quels indicateurs ?* Rapport public n° 2017-059. Paris : IGEN ; IGAENR.
- Feyfant Annie (2015). *Coéducation : quelle place pour les parents ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 98, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Fichez Élisabeth & Guillemet Patrick (2003). Thème : formation à distance et partenariat. *Distances et savoirs*, vol. 1, n° 2, p. 317-324.
- Garcia Anne-Laure & Lantheaume Françoise (2019). *Durer dans le métier d'enseignant. Regards franco-allemands*. Paris : L'Harmattan.
- Garnier Bruno (2018). L'éducation informelle contre la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, n° 45, p. 67-91.

- Garnier Pascale (2015). *Faire la classe à plusieurs : Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Germain-Thomas Patrick (2017). Les artistes à l'école : fin d'une illusion ou utopie en devenir ? *Quaderni*, n° 92, p. 5-11.
- Glasman Dominique (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
- Goujon Catherine (2016). Devenir du savoir source dans la médiation scientifique. Un modèle de la circulation des eaux souterraines à la Fête de la science. *R DST*, n° 13, p. 71-101.
- Grasset Jehanne de (2015). Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ? *Éducation et socialisation*, n° 38.
- Halpern Charlotte *et al.* (2019). Instrument. In Laurie Boussaguet *et al.* (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* [5^e éd.]. Paris : Presses de Sciences Po, p. 321-330.
- Lareau Annette & Lopes Muñoz Vanessa (2012). "You're Not Going to Call the Shots": Structural Conflicts between the Principal and the PTO at a Suburban Public Elementary School. *Sociology of Education*, vol. 85, n° 3, p. 201-218.
- Lauret Jean-Marc (2017). L'évaluation des politiques d'éducation artistique et culturelle, approche critique et prospective. *Quaderni*, n° 92, p. 85-95.
- Le Floch Marie-Christine (2008). Une relecture du sale boulot. Entre une division morale et une division sociale du travail éducatif. *Pensée plurielle*, vol. 18, n° 2, p. 31-48.
- Le Galès Patrick (2019). Gouvernance. In Laurie Boussaguet *et al.* (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* [5^e éd.]. Paris : Presses de Sciences Po, p. 297-305.
- Lebon Francis (2013). La musique autrement ? Les "musiciens intervenants" entre travail social et création artistique. *Éducation et sociétés*, n° 31, p. 171-186.
- Lebon Francis (2018). Engagements professionnels et militants dans l'animation et l'éducation populaire. *Informations sociales*, n° 196-197, p. 93-100.
- Lebon Francis & Simonet Maud (2017). « Des petites heures par-ci par-là ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 220, p. 4-25.
- Legon Tomas (2014). Malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique. *Agora - débats/jeunesses*, n° 66, p. 47-60.
- Leproux Olivier (2017). *Sociologie de la « Réussite éducative »*. Un cas d'école des nouvelles politiques éducatives. Thèse, sociologie, université Paris-Nanterre.
- Maillard Dominique (2018). La catégorie de « prévention » du décrochage scolaire dans trois systèmes éducatifs différenciés. De la question de l'élève à la gestion des personnels. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 51, p. 11-36.
- Maire-Sandoz Marie-Odile & Martin-Dametto Sylvie (2014). « L'Opéra aux Minguettes ». *Rapport d'étude 2011-2014*. Lyon : IFE-ENS de Lyon ; Opéra de Lyon. Consulté à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/et-encore/art-et-ecole/lopera-a-lecole/lopera-aux-minguettes>.
- Matias Vitor & Lemerise Tamara (2006). Le partenariat musée-école aux yeux des enseignants du secondaire : un appui au principe, mais une implication concrète encore hésitante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 9, n° 1, p. 57-73.
- Maubant Philippe (2008). Pour une lecture démocratique du partenariat en éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 24, n° 2, p. 137-153.
- Mazière Christelle (2018). L'éducation artistique : carrefour entre acteurs formels et informels ? *Carrefours de l'éducation*, n° 45, p. 39-53.
- Mérini Corinne (1999). *Le partenariat en formation. De la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.
- Mérini Corinne (2001). Le partenariat : histoire et essai de définition. In *Actes de la Journée nationale de l'OZP*. Paris : OZP. En ligne : <http://www.ozp.fr/spip.php?article690>.
- Mesclon Anna (2018). Transmettre « l'altérité » dans un cadre « normalisant » : les enseignants impliqués dans le dispositif Collège au cinéma. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 17, p. 169-190.



- Moignard Benjamin (2013). L'animation socioculturelle professionnelle : entre affirmation politique et quête identitaire. In Jean-Luc Richelle et al. (dir.), *L'animation socioculturelle professionnelle, quels rapports au politique ?* Bordeaux : Carrières Sociales Éditions, p. 393-400.
- Moignard Benjamin (2018). Les « nouvelles » problématiques éducatives : construction de l'objet. *Revue française de pédagogie*, n° 202, p. 65-75.
- Moignard Benjamin & Rubi Stéphanie (2018). Les figures de la déviance à l'école : les « élèves perturbateurs » comme analyseur de la transformation des milieux éducatifs et scolaires. *Éducation et sociétés*, n° 41, p. 43-61.
- Mons Nathalie (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF.
- Montoya Nathalie (2013). Les établissements scolaires face aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle. *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 15-30.
- Muller Pierre (2019). Référentiel. In Laurie Boussaguet et al. (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* [5^e éd.]. Paris : Presses de Sciences Po, p. 533-540.
- Netter Julien (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Netter Julien (2019). *L'école fragmentée*. Paris : PUF.
- Nouvellon Maylis & Jonchery Anne (2014). Musées et adolescents : l'impossible médiation ? *Agora - débats/jeunesses*, n° 66, p. 91-106.
- OCDE (2019). *Education Policy Outlook 2019 - Working Together to Help Students Achieve their Potential*. Paris : OCDE. En ligne : <http://www.oecd.org/education/education-policy-outlook-4cf5b585-en.htm>.
- Osborne David & Gaebler Ted (1992). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*. New-York : Addison-Wesley.
- Perronnet Clémence (2018). *La culture scientifique des enfants en milieux populaires : étude de cas sur la construction sociale du goût, des pratiques et des représentations des sciences*. Thèse, sociologie, ENS de Lyon.
- POLOC/Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative (2015). *Enquête PEDT 2015. Questionnaire par internet auprès d'un échantillon de communes et intercommunalités*. Lyon : IFÉ-ENS de Lyon. En ligne : poloc.ens-lyon.fr/thematiques/reforme-des-rythmes-scolaires/res-sources-publications/rapports-etudes-1/enquete-pedt-2015.
- Rancon Sidonie (2017). Projets éducatifs de territoire. Enjeux de la coopération éducative. *Vers l'éducation nouvelle*, *Revue des Céméa*, n° 565, p. 41-46.
- Rancon Sidonie (2018). Des démarches de participation dans la fabrique d'un projet local d'éducation. Instruments d'action publique et discours éducatifs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 51, p. 37-61.
- Reverdy Catherine (2013). *Des projets pour mieux apprendre ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 82, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Reverdy Catherine & Thibert Rémi (2015). *Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 104, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2013). *Décentralisation et politiques éducatives*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 83, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Robine Florence (2015). Éditorial. *Diversité*, hors-série n° 16.
- Sarfati Jean-Jacques (2013). Réflexions générales sur la politique de partenariat à l'école. *Éducation et socialisation*, n° 34.
- Tanguy Lucie (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*. Paris : La Dispute.
- Thibert Rémi (2013). *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 84, mai. Lyon : ENS de Lyon.

- Troger Vincent & Ruano-Borbalan Jean-Claude (2015). L'école entre autonomie et centralisation. In *Histoire du système éducatif*. Paris : PUF, p. 58-73.
- Van Haecht Anne (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? *Éducation et sociétés*, n° 1, p. 21-46.
- van Zanten Agnès (2004). *Politiques éducatives et territoires*. Intervention à l'ESEN lors du séminaire Décentralisation et éducation, juin, Poitiers. En ligne : http://www.ih2ef.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Bibliographies/decentralisation_education/a_van_zanten.pdf
- van Zanten Agnès (2011). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.
- Vincent Guy (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Visscher Christian de & Varone Frédéric (2004). La nouvelle gestion publique « en action ». *Revue internationale de politique comparée*, vol. 11, n° 2, p. 177-185.
- Voléry Ingrid (2008). Sociogenèse d'un mode de gouvernance territoriale. *Revue française de science politique*, vol. 58, n° 5, p. 743-771.
- Wojcieszak Eric & Zaid Abdelkarim (2016). L'accompagnement en sciences et technologie à l'école primaire : entre médiation didactique et médiation d'expertise scientifique. *RDST*, n° 13, p. 103-132.
- Zaffran Joël (2012). Le collège unique est-il (vraiment) un maillon faible ? *Sociologies pratiques*, vol. 25, n° 2, p. 99-109.
- Zay Danielle (1994). *La Formation des enseignants au partenariat : une réponse à la demande sociale ?* Paris : PUF.
- Zay Danielle (1997). Le partenariat : définition, enjeux, pratiques. *Éducation permanente*, n° 131.
- Zwang Aurélie (2016). La légitimation d'expositions itinérantes pour l'éducation au développement durable : des objectifs de l'École à ceux des producteurs. *RDST*, n° 13, p. 21-49.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Marx Lisa & Reverdy Catherine (2020). *Travailler en partenariat à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 134, avril. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=134&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

● Gibert Anne-Françoise (2020). *Éduquer à l'urgence climatique*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 133, mars. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=133&lang=fr>

● Gausse Marie (2020). *Les pratiques enseignantes face aux recherches*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 132, février. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=132&lang=fr>

● Joubaire Claire (2019). *Commencer à se former pour enseigner*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 131, septembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=131&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07

veille.scientifique@ens-lyon.fr

Standard : +33 (04) 26 73 11 24

ISSN 2272-0774