
Jehanne De Grasset

Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ?

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Jehanne De Grasset, « Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 38 | 2015, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 24 août 2015. URL : <http://edso.revues.org/1245>

Éditeur : Presses universitaires de la méditerranée

<http://edso.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://edso.revues.org/1245>

Document généré automatiquement le 24 août 2015.

© PULM

Jehanne De Grasset

Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ?

- 1 L'histoire des partenariats éducatifs met en lumière l'accumulation des dispositifs politiques existants et leur centration progressive sur le concept de réussite éducative. L'Éducation Nationale va durant plus de trente ans mettre en place des plans censés solliciter, développer et favoriser le développement du travail en partenariat. Cependant, dans la pratique, l'identité et l'organisation professionnelles des acteurs éducatifs sont assez peu modifiées et demeurent majoritairement individualistes ; la structure relationnelle restant la principale source de mise en place du travail en collaboration (Corriveau, 2004). L'analyse de Mons (2007) sur les différents types de décentralisation met en lumière le manque de pouvoir décisionnel au niveau local, ce qui complexifie le développement des pratiques partenariales. Cependant, malgré les déficits institutionnels et individuels, il apparaît qu'avec une organisation du travail collaboratif et des méthodologies adéquates, le partenariat pourrait être un outil d'accompagnement du changement des pratiques éducatives.
- 2 Après un état des lieux des partenariats dans l'histoire des politiques éducatives, et une présentation des enjeux des Projets Éducatifs de Territoire (PEdT) qui font l'actualité dans la réforme des rythmes scolaires, une dernière partie proposera des pistes de réflexion pour développer l'idée des partenariats éducatifs comme potentiels vecteurs d'accompagnement du changement des pratiques éducatives.

État des lieux

Le partenariat dans l'histoire des politiques publiques françaises

Impact des différentes décentralisations

- 3 Mons (2007), propose de différencier les politiques éducatives des pays de l'OCDE en les regroupant suivant différents modèles de décentralisation. Entre tous ces modèles, ce sont principalement les questions d'équilibre entre centralisation et autonomie qui sont mesurées. Dans le modèle de décentralisation minimale auquel la France appartient, l'état est concepteur, opérateur et contrôleur du système éducatif. Les délégations aux collectivités locales sont partielles, et le transfert de compétences restreint. Les domaines stratégiques (pédagogie, gestion du personnel) demeurent nationaux. De manière assez similaire, dans les états fédéraux telle la Suisse, chaque canton est confronté aux problématiques de déséquilibre entre la centralisation des décisions et l'injonction à l'autonomie. Dans le modèle de décentralisation volontariste, appliqué notamment en Angleterre, l'état délègue un pouvoir extraordinaire de management aux écoles et aux autorités locales, ne conservant qu'un rôle de régulation et de contrôle. Un dernier modèle favorisant l'entrée dans le fonctionnement collectif est celui de la décentralisation collaborative. Les pouvoirs locaux et les écoles ont alors des pouvoirs décisionnaires dans tous les domaines. Dans la déclinaison de ces différents modèles, Mons parvient à dégager trois critères qui favorisent le travail en partenariat entre enseignants et avec la collectivité : programmes scolaires conçus par les acteurs, écoles en charge du recrutement des enseignants, et financement d'une partie de l'éducation par les collectivités territoriales. Ces critères ont un impact sur l'autonomie des professionnels de l'éducation. Et cela permet à la collaboration de quitter son caractère de réponse à une injonction (lié aux lois et réformes) auquel les acteurs ont tendance à répondre presque uniquement lorsque des liens affinitaires sont tissés (Barrère, 2011).
 - 4 On peut donc dire que la loi a un impact sur le développement des partenariats en terme de marge de manœuvre des acteurs et que le système législatif français ne lui est pas favorable.
- ##### *Histoire des dispositifs*
- 5 « Le partenariat est devenu au tournant des années 70 une injonction institutionnelle à faire ensemble » (Van Zanten, 2004). Il correspond à un mouvement de décentralisation et de

territorialisation des politiques publiques. Avant les années 1980, la notion de partenariat en éducation est ponctuelle, expérimentale, et peu diffusée. Entre 1970 et 1980, différentes expérimentations locales sont menées à Saint-Fons, Hérouville-Saint-Clair, Epinal, Lyon. La notion de partenariat entre progressivement dans l'Éducation Nationale à partir des années 1980, au fil de trois actes de décentralisation. Si le Ier acte de décentralisation marque principalement des partenariats fonctionnels entre l'état et les établissements scolaires ; le IIème acte confie aux collectivités des missions de service public plus variées qui s'étendent progressivement à des interventions d'ordre social, culturel et sportif ; et l'acte III qui préfigure aujourd'hui semble s'orienter vers un système de co-pilotage du système d'enseignement, principalement entre communes et établissements pour l'école primaire française.

- 6 Ce mouvement de trois actes de décentralisation a plus ou moins imposé aux acteurs de l'éducation de s'adapter, se réajuster, au fil des réformes. En 1981, A. Savary, lance les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP). Il fait mention des « partenaires habituels du système éducatif » et ce faisant, il introduit dans la réglementation de l'Éducation nationale une catégorie d'acteurs aux contours flous et avec lesquels nulle habitude de travail n'est formellement construite (Lorcerie, 1991). En 1989 le rapport annexé à la loi d'orientation consacre un paragraphe à « l'évolution du rôle des enseignants ». Il fait apparaître notamment les « relations avec les partenaires extérieurs (parents, entreprises, environnement social et culturel, intervenants extérieurs...) » ; et le travail en équipe « constituée de tous les enseignants chargés des mêmes élèves pendant une année ou un cycle ». Il conclut à la nécessité que les enseignants possèdent les capacités que ces transformations impliquent : « 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. » (Lorcerie, 1991). Tout au long des années 80 et 90 se sont multipliés les dispositifs relatifs aux rythmes de vie de l'enfant (ARVEJ, Contrats bleus, CATE,...). En 1998, le Contrat Éducatif Local (CEL) institutionnalise la notion de Projet Éducatif Local (PEL) et voit différentes collectivités s'engager dans des démarches de PEL. Cette démarche est portée par 4 ministères (Ville, Éducation Nationale, Culture, Jeunesse et Sports) et insuffle l'idée de considérer l'enfant dans sa globalité et dans son évolution de 0 à 18 ans sur un territoire donné. 2005 marque l'arrivée de la réussite éducative qui éclipse temporairement la notion de PEL. 2006 et 2008 proposent deux dispositifs - le Programme Personnalisé de Réussite Éducative et les Accompagnements éducatifs - qui marquent la prise en compte par l'Éducation Nationale des accompagnements éducatifs individualisés qu'elle externalisait jusqu'à alors. Enfin, les partenariats éducatifs vont s'inscrire dans un triple mouvement : celui de l'Appel de Bobigny lancé en 2010 qui souhaite voir inscrite la notion de PEL dans la loi, le lobbying du réseau français des villes éducatrices qui souhaite, en lien avec l'Institut français d'Éducation (Ifé), lancer un observatoire des PEL et enfin les discussions relatives à la refondation de l'école en amont d'une future loi. Le 5 mars 2013, George Pau Langevin précise que la réussite éducative ne se résume pas à la réussite scolaire et qu'elle implique une politique partenariale (Berthet, Kus, 2013). Elle ajoute qu'il est « indispensable d'agir en cohérence avec les autres acteurs, les collectivités territoriales, les acteurs du périscolaire, la famille et les associations ».

Le cas des Projet éducatifs de territoire (PEdT)

Le PEdT, outil de réponse aux inégalités éducatives

- 7 Les changements fonctionnels du Ier acte de décentralisation marquent en 1989 l'entrée de la coéducation (certes tout le monde a désormais son mot à dire ce qui provoque certaines tensions, mais aussi, la démocratie locale induit une prise en compte des attentes de tous les acteurs sociaux). La gestion des inégalités scolaires et sociales n'est cependant pas suffisante, et sera reconsidérée en 2005 avec le socle commun fondé comme base de l'amélioration du fonctionnement scolaire et de la réussite éducative de tous. Cependant, le caractère inégalitaire et élitiste du système scolaire mis en évidence par de nombreuses évaluations nationales et internationales conduit progressivement l'école primaire française à envisager un fonctionnement différent. Et aujourd'hui, à travers la réforme des rythmes scolaires, « c'est

dans une modalité d'organisation éducative que la réalité d'une pratique décentralisée est à l'œuvre à l'école primaire» (Tenne, 2013). Cela accentue en partie l'autonomie des acteurs dans la mise en œuvre de cette organisation, bien que l'autorité centrale ait pouvoir sur le choix d'organisation final.

- 8 La réforme des rythmes scolaires menée actuellement pour les écoles primaires françaises est associée à la mise en place de Projets Éducatifs de Territoire (PEdT). La réforme des rythmes scolaires que les communes doivent mettre en place s'inscrit dans une continuité politique par rapport aux lois récentes de décentralisation. En tant qu'injonctions institutionnelles les questions d'ouverture de l'école aux partenaires extérieurs soulevées depuis plusieurs années (développement de la coéducation, mise en place des parcours culturels, etc.) n'ont pas toujours été suivies d'action (Grangeat, 2010). Aujourd'hui, la réforme des rythmes scolaires étant généralisée à toutes les communes et écoles publiques (les écoles privées sont actuellement exemptes de l'application de cette réforme) avec un délai fixe de mise en place (septembre 2014), l'injonction sera suivie d'effet.

PEdT et réformes de temps scolaires

Obligation ou incitation

- 9 Cependant, il semble intéressant de spécifier les critères obligatoires et incitatifs pour ces nouvelles pratiques. La réforme des rythmes scolaires est une modalité obligatoire d'organisation qui touche toutes les écoles primaires publiques et possède à ce titre un caractère égalitaire. Par contre, les nouveaux rythmes libèrent du temps libre dans la journée pour les enfants, et rien dans la loi ne précise une obligation de gratuité des activités proposées dans le cadre des activités périscolaires proposées. On peut seulement noter un caractère incitatif : « Dans le cas où la commune déciderait d'une tarification, il conviendrait cependant de veiller, dans l'organisation des activités périscolaires, à caractère facultatif, à ce que les ressources des familles ne constituent pas un facteur discriminant entre les élèves » (Site eduscol). Ainsi, à moins d'une commune qui ne s'engage financièrement pour tous ses jeunes, le risque est d'assister à la mise en place d'activités payantes et donc au bénéfice des populations les plus aisées financièrement.
- 10 Si la loi ne centralise pas les points essentiels en imposant une égalité de traitement avec gratuité et obligation, le cadre de valeurs que l'école et les communes doivent défendre risque d'être fragilisé.

Continuité et cohérence

- 11 En imposant à tous les acteurs éducatifs du territoire de se coordonner, la réforme des temps scolaires appelle les acteurs éducatifs à se concerter autour d'un Projet Éducatif de Territoire (PEdT). Les exigences de qualité instituées dans le PEdT dépendent, comme pour tous les plans précédents, du pouvoir des acteurs à les mettre en œuvre. L'organisation des différents temps éducatifs (diminution des journées de classe, temps libre complémentaire dévolu à la mise en place d'activités périscolaires culturelles, sportives, associatives, ...) impose une réflexion sur la coordination des activités qui seront proposées, ce qui soulève la problématique de leur mise en cohérence et en complémentarité. Quelles stratégies les communes vont-elles employer ? Quelles sont leurs qualifications pour mettre en œuvre une telle transition ? Sachant la difficulté au sein même des équipes enseignantes de mettre en place un travail collaboratif sur du long terme, on peut envisager la complexité d'une mise en dialogue de tous les acteurs éducatifs d'un même territoire.
- 12 Ainsi la mise en place des PEdT soulève la problématique du pilotage et de l'accompagnement d'un fonctionnement de travail individuel à un fonctionnement collectif.

Discussion

- 13 Le questionnement poursuivi ici sur les partenariats éducatifs, et en particulier les PEdT, est une analyse de leur potentiel à devenir des dispositifs d'accompagnement du changement des pratiques éducatives locales, vers plus de collaboration entre acteurs éducatifs du territoire. Cette discussion est l'occasion de soulever trois éléments essentiels à une redéfinition des partenariats éducatifs comme potentiels vecteurs d'accompagnement du changement. Le

pilotage, créateur d'un nouveau cadre de fonctionnement et d'échange est un point d'ancrage prioritaire. Il inclut les questions institutionnelles (quelle autonomie ?), environnementales (quels territoires ?) et collectives (quelle coordination ?). La valorisation de nouvelles formes de coopération est un second aspect soulevé dans cette discussion : quelles valeurs partager entre acteurs éducatifs ? Et en quoi les dispositifs ne sont que des outils facilitant le fonctionnement ? Enfin, nous verrons que changer les pratiques soulève des questions de formation en termes de professionnalisation, systémique et compétences collectives.

Piloter

Du cadre qui impose au cadre qu'on impose

14 Dans quel cas peut-on considérer que le PEDT est un outil de renforcement technocratique et sous quelles conditions l'institution apparaît-elle au service des PEDT ? Les décentralisations progressives et l'autonomie qu'elles permettent d'acquérir illustrent la volonté politique de mettre en place les plans de partenariats. On a vu que le vrai engagement est celui qui participe à un changement de modèle de société et qui ainsi profite à un plus grand nombre. Le Boterf présente que les changements culturels, identitaires, professionnels imposés par une nouvelle organisation nécessitent un temps de prise en main de tous les acteurs ; temps long d'essais, erreurs et remises en questions, au terme desquels un changement positif pourra être mis en oeuvre. Dans cette perspective, les questions du pilotage du changement et de l'accompagnement de ce changement prennent toute leur place.

15 Une proposition d'avenir de Bouvier (2013) illustre une vision d'un cadre institutionnel qui change, autant que l'intérieur du cadre auquel on demande de changer (Enlart, 2008) : Sachant que le principal problème est celui de co-constructions et de gouvernance éducative de la part des acteurs locaux, proposition est faite de créer un Établissement Public Régional d'Enseignement. Cette solution permet d'éviter la concurrence entre les pouvoirs en place et donne une autonomie au service public. C'est une perte de pouvoir réelle pour l'état central, mais c'est aussi une issue qui apporterait les « outils de gouvernance » qui aujourd'hui font défaut. A l'ère du développement professionnel, cette question de l'autonomie accordée aux acteurs de terrain semble être essentielle.

Définir des territoires

16 Maubant et Leclerc, invitent à redéfinir la notion de territoire éducatif avec les acteurs. Autrement les acteurs y voient un discours qui soutient le démantèlement du service public et ils feront résistance à sa mise en place. « Il semble essentiel d'imaginer de nouvelles formes d'organisation des territoires sociaux permettant d'identifier ce qui unit chaque acteur à l'ensemble du groupe dans le respect des places et des postures de chacun » (Maubant, Leclerc). Considérant que le territoire n'est pas une finalité mais un moyen ; il faudrait définir un territoire pertinent pour mettre en place une méthodologie adéquate. Auduc partage cette quête de définition des territoires : « Qu'est ce qu'un territoire ? Une commune, un agrégat de communes, un quartier de grande ville ou un espace plus large ? Le débat a débouché sur la nécessité d'avoir des territoires « à géométrie variable » pour la diversité des politiques éducatives à mener... »

17 Cette recherche d'articulation entre les territoires et les publics viserait aussi à aider les jeunes à s'approprier les champs des territoires. Différents moyens sont actuellement à l'œuvre, avec la création de parcours ou passeports multi-activités. Cependant, la mise en place des PEDT ou toute autre forme de partenariat demeure problématique car porteuse d'enjeux politiques où les décisions sont parfois soumises sans tenir compte de la question d'appartenance au territoire à développer dans un esprit de coordination.

Favoriser la coordination

Conflictual relations between and among individuals, teams and key interest groups cannot be reduced to a mere footnote. Instead, they pervade work, conceptions of performance and importantly influence how individuals are able to act (...) (Billett 2001).

18 En vue de favoriser la coordination entre acteurs, de nombreuses mairies de Villes Éducatrices créent un poste bien particulier de responsable de l'éducation. Loubna Ben Horma présente

les avantages de la mise en place d'un réseau de coordonnateurs (dans le cadre des Projets de réussite éducative de l'Essonne en 2005) : « Les échanges réguliers sur la méthodologie de projet permettent parfois de gagner du temps et, s'ils ne trouvent pas obligatoirement des recettes toutes faites, les coordonnateurs sont en revanche certains de trouver un soutien dans un espace neutre et bienveillant ». Cette réflexion soulève l'utilité de la création d'un espace spécifique pour la coordination des acteurs de terrain autour de la méthodologie de projet, et confirme que de telles expérimentations sont des entreprises innovantes et donc perturbatrices.

Évaluer

Finalités et valeurs

- 19 « Chaque collectif de travail, grâce aux leçons tirées de ses expériences accumulées, élabore ses propres règles du métier. Celles-ci définissent ce qu'il est admis et non-admis de faire, ce qui peut être accepté, et ce qui serait déplacé, ce qui correspond aux "règles de l'art » (Le Boterf, 2010). Les professionnels de l'éducation appartiennent tous à un champ professionnel et donc sont associés à des cultures professionnelles. Ces champs ne partagent pas toujours les mêmes visions de ce que devrait être l'acte éducatif. Cependant, 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, 2013). Merini (2006) parle de « tuilage » où chacun, à sa place et avec ses compétences professionnelles, poursuit un but qui est commun et connu de tous les enfants et professionnels.

Coéducation

- 20 Un cadre est à construire pour faire vivre un espace partagé. Ce cadre collectif peut être une définition d'obligations pour les institutions, en dehors de la dichotomie public-école et privé-famille. Lorsque l'on parle de coéducation, « l'éducation devient peu à peu une compétence partagée, les partenaires s'approprient progressivement, ils parlent de co-construction, de co-pilotage, de contrats tripartites... » (Bouvier, Toulemonde, 2013). Auduc pose une vigilance dans cette démarche : « La co-construction peut avoir des effets pervers. Donner le libre choix à des jeunes ou à leurs familles, concernant les activités proposées, (...) peut ne pas être du tout égalitaire. Compte tenu des habitus sociaux, si je propose le choix entre un atelier hip-hop et un atelier autour des collections du musée local, je recrée de la discrimination et des inégalités sociales et culturelles et je ne place pas tous les jeunes concernés dans une situation d'élargissement de leur horizon culturel. » Alimentant cette réflexion, van Zanten (2004) souligne le profond déficit d'évaluation et de régulation des pratiques partenariales, source d'accroissement des « inégalités dans l'offre et les conditions de scolarisation des élèves. »
- 21 Afin d'accompagner l'évaluation du sens à donner à la coéducation, les professionnels sur le terrain manquent d'un espace de réflexion et de problématisation dégagé des contraintes des dispositifs, qui puisse à la fois permettre de mieux se connaître entre institutions, de comprendre les problématiques de travail des uns et des autres, de mieux cerner les difficultés scolaires et éducatives des enfants des milieux populaires en relation avec les pratiques des institutions. Et du coup remettre les dispositifs à leur place : « des actions provisoires qui permettent d'expérimenter de nouvelles manières d'agir pour irriguer les pratiques professionnelles ordinaires » (Ifé, 2013).

Remettre les dispositifs à leur place

Dans les propos officiels, tout semble se passer comme si les « contrats » étaient une solution, alors qu'ils peuvent tout aussi bien être considérés d'abord comme un problème, avant d'être, pourquoi pas, une solution. (Glasman, 1999)

- 22 L'empilement des dispositifs à l'échelle des territoires soulève des difficultés. Une triple complexité pourrait-on dire : complexité des situations sociales vécues par les populations, complexité professionnelle pour tous les acteurs qui tentent d'y exercer au mieux leur métier tout en se sentant souvent démunis, complexité de l'enchevêtrement des interventions des institutions de droit commun et des dispositifs des politiques éducatives spécifiques. (Benhayoun, Kus, 2013). La cohérence de l'action éducative ne dépend pas de la multiplicité des dispositifs. Au contraire, cela les rend difficilement lisibles à la fois pour les publics et pour les professionnels. La question principale que doit porter les partenariats est à nouveau une interrogation sur le sens de ces dispositifs. Impactent-ils les pratiques ordinaires, accompagnent-ils le changement, ou rajoutent-ils de la stigmatisation (Berthet, 2013) ? C'est dans ce sens qu'une évaluation des partenariats de la part de tous les acteurs devient possible. Le PEdT peut être valorisé comme un décroisement de tous les mondes éducatifs. Il pourrait permettre de casser les murs symboliques qui existent encore, entre les enseignants, les parents, les acteurs de l'éducation et les élus. Une proposition provenant de l'IFé définit le partenariat en terme de réseau. Ce réseau réunit des acteurs éducatifs autour de priorités centrées sur des valeurs et objectifs communs : la réduction des inégalités éducatives et sociales.

Former

Professionnalisation des acteurs éducatifs

- 23 Affronter les incertitudes relatives à la mise en place d'un partenariat éducatif nécessite de mettre en place une certaine stratégie, développée ci-dessus en terme de pilotage et d'évaluation continue des dispositifs. Une prise en compte de l'incertitude de manière réfléchie doit faire prévaloir la stratégie sur le programme : « La stratégie élabore un scénario d'action en examinant les certitudes et incertitudes de la situation, les probabilités et improbabilités... » (Morin, 2000). Mettre en place une stratégie est une base réflexive pour les acteurs qui font face à des contextes évolutifs et changeant, et en alternance font preuve d'audace et de prudence. Cependant, une telle attitude requiert un engagement en terme de développement professionnel.
- 24 D'après Wittorsky, la professionnalisation, c'est entre autre : « développer des expertises multiples... dans des contextes d'activité qui changent de façon quasi-permanente. »
- 25 Les différentes prescriptions des politiques de décentralisation apportent une forme de « modernisation » dans l'Éducation nationale et ont un impact sur les enseignants. Ils doivent se professionnaliser dans leurs relations avec les parents d'élèves, avec leurs collègues, avec des partenaires extérieurs, ainsi qu'avec la hiérarchie. Cependant, et Barrère le rappelle dans son étude sur l'importance des relations affinitaires dans la mise en place du travail en collectif, les modifications introduites demeurent au fil des ans limitées, voire formelles. « La question se pose donc du déclenchement de logiques de rupture par rapport aux routines prévalentes, et de leur soutien. » (Lorcerie, 1991).

Développer la compétence collective et privilégier le changement systémique

Des apprentissages collectifs sont en cause dans la « modernisation » de l'Éducation nationale (...) réformer, adapter, remotiver la hiérarchie ; modifier la culture professionnelle. C'est toute la condition enseignante qui est à repenser (Lorcerie, 1991).

- 26 Dans cette réforme des rythmes scolaires et avec la mise en place des PEdT, on ne peut pas prévoir tous les cas de figure. Il est même souhaité que chaque territoire adapte ses choix aux possibilités locales. Dans cette perspective, au delà d'une injonction à faire du partenariat, il s'agirait de donner du sens localement à un projet éducatif partagé. On a affaire ici à une prescription dite « ouverte » par Le Boterf, ce qui souligne le nécessaire développement des compétences collectives. En effet, Le Boterf suggère que la compétence collective réponde à une prescription dont la priorité est le résultat à atteindre. Cette prescription ouverte permet aux compétences de se développer, de se révéler et se construire dans une relation de sens avec la situation. Le Boterf précise : « Être compétent, c'est de plus en plus être capable de gérer des situations urgentes et instables. » Cette notion d'instabilité nécessite des réajustements

réguliers et peut être assimilée à un processus initiateur de changement qui implique la prise en compte d'une évaluation régulière.

- 27 De manière plus générale, et impliquant le système et son organisation on peut se référer aux propos de Enlart (2008) qui associe la notion de formation à la recherche du changement. Elle illustre un nécessaire engagement du management sur l'accompagnement du terrain : il faut penser la formation en lien avec le développement des compétences, à tous les niveaux, sinon on fait bouger l'intérieur du cadre sans modifier le cadre, et aucun réel changement ne s'opère. Ce questionnement relève d'un appel de nombreux acteurs de terrain à obtenir plus d'autonomie et moins de gestion administrative pour la réalisation de leurs projets. De plus il met un point d'orgue sur le nécessaire renouvellement des structures hiérarchiques ; les acteurs de terrain ayant plus d'autonomie et d'autorité, le pouvoir en place doit modifier son rôle de contrôle vers un rôle d'évaluateur accompagnant.

Conclusion

- 28 Le partenariat correspond à un mouvement de décentralisation et de territorialisation des politiques publiques. Étant une injonction institutionnelle à faire ensemble, les pratiques et cultures professionnelles subissent une mise à l'épreuve avec le développement des partenariats éducatifs.

Ces tensions ne concernent pas seulement les rapports entre acteurs, les conflits de territoires. Elles traversent les acteurs eux-mêmes, partagés entre le souci de leur autonomie professionnelle et les contraintes et les bénéfices d'une collaboration avec des tiers (van Zanten, 2008).

- 29 Il semblerait que proposer un cadre organisationnel, méthodologique et formatif à la mise en place des partenariats reviendrait à considérer/valoriser l'impact que peuvent avoir les divergences de postures et d'intérêts entre les différents partenaires éducatifs. De plus, cette attention portée permettrait une meilleure gestion des inégalités scolaires. Van Zanten (2004) souligne en effet que le profond déficit de régulation des pratiques partenariales serait une des causes de l'accroissement des inégalités.

- 30 Malgré les ralentissements dus à une surcharge institutionnelle et administrative, la dernière loi d'orientation et de refondation pour l'école offre des possibilités locales d'adaptation qui dans l'esprit des lois de décentralisation font vivre une démocratie locale plus forte.

Au sein de l'OCDE, notre pays continue à se singulariser par de puissants éléments de centralisation, en particulier en matière de gestion des personnels enseignants, et par une autonomie très réduite des établissements scolaires, alors que toutes les études internationales montrent que les performances des établissements dépendent largement des marges qui leur sont laissées. La longue marche vers une réelle décentralisation de l'éducation n'en est donc qu'à ses débuts. (Toulemonde, 2013)

- 31 L'application de cette loi nécessite de mettre en place des projets regroupant une variété d'acteurs éducatifs. Cependant, on constate que cela pose des questions de méthode. Les enseignants ne sont pas formés à la méthodologie de projets. Ainsi, le changement nécessite un mouvement de la part des acteurs et de la part des institutions. Sans quoi la professionnalisation attendue ne peut pas avoir lieu.

... les structures physiques et l'organisation du travail sont (aussi) des facteurs véhiculant un message de soutien ou non à l'apprentissage des collaborateurs. Il n'est donc pas suffisant d'organiser une formation à l'apprentissage collectif pour qu'il puisse réellement être intégré dans les pratiques organisationnelles, il est indispensable que l'organisation elle-même se réorganise de telle sorte à permettre ce changement de pratique (Mornata & Bourgeois, 2012).

- 32 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 ?

Bibliographie

- Barrère, A. (2011). Entre collégialité « contrainte » et pratiques « affinitaires ». *Animation & Éducation* – Novembre/Décembre 2011 - n° 225
- Berthet, V. Fillaud-Jirari, L. (2008). *Construire des pratiques éducatives locales*. Lyon : Chroniques sociales.
- Bourcier, F. (2006). Ville éducatrice, ville humaine. *Diversité, ville, école, intégration*. N° 145. Juin 2006. Paris : SCEREN, CNDP.
- Bouvier, A. (2013). Décentralisation et gouvernance académique. *Administration et éducation*. N° 140. Décembre 2013. Paris : Association Française des Acteurs de l'Éducation.
- Bouvier, A. Toulemonde, B. (2013). Décentraliser l'éducation : une longue marche, inexorable, jusqu'ou ? *Administration et éducation*. N° 140. Décembre 2013. Paris : Association Française des Acteurs de l'Éducation.
- Crozier M. & Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Enlart, S. (2008). *Formation : les dispositifs en question*. Reuil-Malmaison : Éditions Liaisons.
- Gather Thurler, M. (1996). Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites. In Michel Bonami et Michèle Garant (Eds). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck.
- Grangeat, M. (2008). *Coopérations et partenariats pour enseigner*. Pratiques de l'éducation prioritaire. Créteil : SCEREN, CRDP.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Edition d'Organisation.
- Lorcerie, F. (1991). La « modernisation » de l'Éducation nationale et le partenariat. *Migrants-Formation*, n° 85, P.49-67. CNDP - Librairie / Revues- Octobre 2002
- Mornata, C. & Bourgeois, E. (2012). Apprendre en situation de travail, à quelle condition ? In Bourgeois, E. Durand, M. *Apprendre au travail*. Paris : PUF.
- Meirieu, P. (2006). Ville éducatrice, ville humaine. *Diversité, ville, école, intégration*. N° 145. Juin 2006. Paris : SCEREN, CNDP.
- Morin, E. (2006). Ville éducatrice, ville humaine. *Diversité, ville, école, intégration*. N° 145. Juin 2006. Paris : SCEREN, CNDP.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Pithon, G. Asdih, C. Larivé, S. (2009). *Construire une communauté éducative*. Bruxelles : De boeck.
- Progin, L. Gather Thurler, M. (2010). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail *au sein des établissements scolaires ?* Université de Genève, Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF).
- Sen, A. (2010). *L'idée de Justice*. Paris : Flammarion.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Tenne, Y. (2013). La décentralisation à l'école primaire : un long fleuve tranquille ? *Administration et éducation*. N° 140. Décembre 2013. Paris : Association Française des Acteurs de l'Éducation.
- Toulemonde, B. (2013). La longue marche de la décentralisation du système éducatif. *Administration et éducation*. N° 140. Décembre 2013. Paris : Association Française des Acteurs de l'Éducation.
- Zay, D. (1997). Le partenariat en éducation et en formation : émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme ? *Éducation permanente*, 131, 13-28.
- van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF. Que sais-je ?
- van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.

Site internet

Arot D. (2005). *Les relations des bibliothèques avec leurs partenaires*. Site ADBPD (septembre 2013) : <http://www.adbpd.asso.fr/spip.php?article464>

Berthet, J.M. Kus, S. (2013). *Questions vives du partenariat et Réussite Éducative*. Rapport du séminaire. IFÉ. (septembre 2013) : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/rapport-du-seminaire-questions-vives-du-partenariat-et-reussite-educative-2012-2013>

Corriveau, L. (2004). Contribution à la 7^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/199.pdf>

EDUSCOL Portail national des professionnels de l'éducation : <http://eduscol.education.fr>

Ifé - Institut français de l'éducation : <http://ife.ens-lyon.fr/ife>

Mérini, C., (2006). *Nature et limite des partenariats éducatifs*. Site ADBPD (septembre 2013) : <http://www.adbpd.asso.fr/spip.php?article421>

PRISME Association - Promotion des Initiatives sociales en milieux éducatifs. <http://www.prisme-asso.org>

Réseau Français des Villes Éducatrices (septembre 2013) : http://www.villeseducatrices.fr/page.php?page_id=20 - ancre2

Vilatte, J.C. (2006). Institutions culturelles et partenariats. Laboratoire Culture & Communication. Université d'Avignon : http://www.lmac-mp.fr/les-textes-de-jean-christophe-vilatte_19.php

Pour citer cet article

Référence électronique

Jehanne De Grasset, « Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 38 | 2015, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 24 août 2015. URL : <http://edso.revues.org/1245>

À propos de l'auteur

Jehanne De Grasset
Université de Genève

Droits d'auteur

© PULM

Résumés

L'histoire récente des politiques éducatives françaises accorde une place importante au développement des pratiques collaboratives entre partenaires. La mise en cohérence de l'action des acteurs éducatifs d'un même territoire est un des vecteurs de la réussite éducative. D'un point de vue institutionnel l'accumulation des dispositifs induit un renouvellement de la culture professionnelle des enseignants. Sur le terrain, de nombreuses études confirment que c'est sur la structure relationnelle-affinitaire que le partenariat tend à se développer. Cet article propose un état des lieux des réformes institutionnelles. Puis il présente l'étude spécifique d'un partenariat éducatif - le Projet Éducatif de Territoire (PEdT) - imposé par la réforme des rythmes scolaires actuelle. Afin de répondre à cette injonction, la discussion présente les éléments clefs d'un dispositif d'accompagnement à la mise en place des PEdT en termes méthodologiques et organisationnels.

The recent history of education policy in France gives great importance to the development of collaborative practices within educational partnerships. The coordination of educational actors in the same territory is considered to be a vector of educational success. From an institutional point of view, the accumulation of projects induces a necessary renewal of the professional culture of educators. At work level, many studies confirm that it is when educational partners have some affinity that partnerships tend to develop. This article provides an overview of

institutional reforms. Then it presents the case study of one educational partnership - le Projet Educatif de Territoire (PEdT). This project (PEdT) is part of the current reform of school timetable. In order to apply the institutional injunction, the discussion presents the key elements of support to the implementation of PEDT in terms of methodological and organizational devices.

Entrées d'index

Mots-clés : Partenariat éducatif, Collaboration, Politiques éducatives, Culture professionnelle, Accompagnement, Pilotage

Keywords : Learning Partnership, Collaboration, Educational Policies, Professional Culture, Support, Management