

Entre le transnational et le local Transversalités et spécificités du partenariat éducatif à Genève

Diane Rufin

DANS **LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION - POUR L'ÈRE NOUVELLE 2020/2 Vol. 53**, PAGES 89 À 109
ÉDITIONS **CIRNEF**

ISSN 0755-9593

ISBN 9782918337423

DOI 10.3917/lstdle.532.0089

Date de mise en ligne : 06/04/2021

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2020-2-page-89?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour CIRNEF.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Entre le transnational et le local Transversalités et spécificités du partenariat éducatif à Genève

Diane RUFIN*

Résumé : À partir du cas genevois, cet article vise à étudier la coloration singulière du partenariat éducatif qui prend place entre des transversalités transnationales et des spécificités locales. Dans un premier temps, la présentation du contexte, de la genèse et de l'évolution du partenariat éducatif montre que des éléments politiques, culturels ou historiques teintent son développement. Dans un second temps, le partenariat éducatif est décliné à trois niveaux de l'action éducative pour l'enseignement primaire (politico-institutionnel, établissements, enseignants). Le cas genevois apparaît au final singulier : la collaboration entre l'école et les services médico-pédagogiques y est ancienne, tandis que l'injonction récente au partenariat déstabilise les contours professionnels. Une constante demeure toutefois, autour d'une conception psycho-médicale des difficultés de l'élève et de leurs modes de résolution, interrogeant plus fondamentalement la spécificité de l'acte d'enseigner.

Mots-clés : Partenariat. Enseignants. Action éducative. Enseignement primaire. Genève/Suisse.

*Maître-assistante à l'Université de Genève, docteure en Sciences de l'éducation, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation (FPSE), Équipe SATIE (Sociologie de l'Action – Transformations des Institutions – Éducation).

Introduction

Pour faire face à la persistance de l'échec scolaire et des inégalités sociales, depuis plus de trente ans dans la plupart des systèmes éducatifs des pays occidentaux, un appel à la mobilisation générale coordonnée est lancé. Il donne lieu à la profusion de termes qui s'entrecroisent et se recouvrent en partie (Barrère & Lessard, 2005) tels que la collaboration ou la concertation, le travail en commun, conjoint (Mérini & Ponté, 2009), en équipe ou partagé (Marcel & Piot, 2005). Le partenariat éducatif s'inscrit dans cette veine, désignant plus spécifiquement les relations entre acteurs aux missions et activités différentes. Pour les enseignants, il correspond aux relations avec d'autres professionnels issus du champ éducatif ou médico-socio-culturel et avec les familles (Pelhate & Rufin, 2018).

Le développement du partenariat éducatif renvoie à des transformations sociétales, politiques, institutionnelles et professionnelles. Il implique une conception élargie de l'éducation qui privilégie une approche globale et personnalisée de l'enfant et appréhende les acteurs éducatifs dans une relation de complémentarité (de Grasset, 2015). Il est affilié à des modes de gouvernance qui valorisent la proximité, la participation et la responsabilisation des acteurs locaux (Dutercq & van Zanten, 2001 ; Lascoumes & Le Galès, 2011 ; Maroy, 2006). Dans un contexte de décentralisation/territorialisation et de « montée du local » (van Zanten, 2004), le partenariat représente un outil de pilotage à distance, permettant de réguler l'autonomie croissante accordée aux établissements scolaires. Réalisés dans une dynamique de projet, les espaces qui en relèvent sont orientés vers la résolution de problème (Mérini, 2007), la performance et l'efficacité. Le partenariat se développe ainsi en lien avec les notions connexes d'autonomie, de projet ou d'évaluation (Rufin, 2017), leur point commun étant l'idée de changement (des systèmes et des pratiques), qui coïncide avec une volonté de rationaliser l'action publique. Ces transformations génèrent une complexification de la division du travail au sein de l'institution scolaire et une évolution du travail enseignant (Maroy, 2008 ; Payet, 2011 ; Tardif & Lessard, 1999). Il s'agit de travailler avec d'autres (Garnier, 2003), à la croisée de différents domaines : enseignement, social, santé, sport, culture, justice, etc.

Ainsi positionné, le partenariat éducatif apparaît comme un mode de régulation « moderne » de l'action éducative qui, véhiculant des manières de penser et d'agir communes, dépasse largement les frontières nationales. Pourtant, il s'inscrit sur des territoires, dans des contextes et des processus historiques, relève de dispositifs particuliers, implique des organisations, des acteurs et des pratiques spécifiques. Il prend forme à partir des mises en œuvre locales, au sein de chaque établissement. C'est cette coloration singulière qui prend place entre des transversalités transnationales et des spécificités locales que nous proposons d'étudier ici, à partir du cas du canton de Genève. Nous cherchons à comprendre dans quelle mesure le sens, l'orga-

nisation et la mise en pratique du partenariat éducatif se tisse à la croisée de dynamiques transnationales et locales. Si la plupart des travaux sur le sujet s'attache à étudier le partenariat soit du point de vue du pilotage de l'action publique, soit du point de vue de sa mise en œuvre concrète au sein des établissements, il s'agit ici de tenir ensemble les différentes échelles d'analyse. De même, les transversalités/spécificités sont envisagées au carrefour d'une pluralité de dimensions : axiologiques, culturelles, politiques, institutionnelles, organisationnelles, historiques, professionnelles, pratiques. Cette appréhension multi-échelle et multidimensionnelle apparaît en effet nécessaire pour comprendre les agencements complexes du partenariat éducatif, que ce soit à Genève ou ailleurs.

Dans une première partie, nous présentons le contexte, la genèse et le développement du partenariat éducatif pour le cas retenu. Certaines spécificités politiques et culturelles suisses et genevoises sont d'abord évoquées car elles constituent un ancrage favorable. Puis un détour sociohistorique montre que ses prémisses se fondent de façon précoce, autour de l'enfance en difficulté. Quelques dispositifs emblématiques illustrent ensuite ses reconfigurations actuelles ; nous verrons notamment la centralité de l'école. Dans une deuxième partie, nous focalisons l'attention sur le partenariat éducatif au sein de l'enseignement primaire. Au niveau politico-institutionnel, il apparaît de manière paradoxale, à partir de principes et de modes d'action qui l'incitent et à partir d'organisations et de règlements qui l'obligent. Au niveau des établissements, il s'opérationnalise par l'intermédiaire d'acteurs et entités spécifiques qui contribuent à le normaliser, mais demeure différencié selon les configurations locales. Et au niveau des enseignants, il questionne leur professionnalité car il les situe au carrefour de différents domaines d'expertises, sans qu'ils soient équipés pour y prendre leur « juste » part ; leurs postures, conceptions et pratiques restent hétérogènes.

L'analyse s'appuie sur une recherche doctorale (Rufin, 2017) qui étudie la manière dont l'action éducative et l'action enseignante se configurent et se reconfigurent, s'ajustent, dans le contexte des transformations multiformes qui traversent l'institution scolaire. Elle s'inscrit dans une perspective ethnographique qui croise différentes méthodes, scènes, points de vue d'acteurs et porte une attention particulière aux perceptions et au vécu, aux interactions et aux événements officiels ou ordinaires. Menée au sein de l'enseignement primaire genevois¹, l'enquête de terrain a été réalisée dans trois établissements durant deux années scolaires. Outre l'observation de la vie des établissements, le matériau analysé se compose de 43 entretiens de professionnels (principalement enseignants), 56 observations de réunions, 45 documents

1. À Genève, l'enseignement primaire est constitué du cycle élémentaire (de la 1P à la 4P) qui regroupe les élèves de 4 à 8 ans et du cycle moyen (de la 5P à 8P) pour les élèves de 8 à 12 ans.

institutionnels et 70 Projets d'établissements. Cette combinaison d'éclairages permet de saisir les axes développés dans cet article : les représentations des acteurs ainsi que les dynamiques collectives au sein des établissements, mais aussi les dimensions culturelles, historiques ou politiques de l'action éducative à Genève.

Contexte, genèse et développement du partenariat éducatif à Genève

Dans cette première partie, il s'agit de s'intéresser au contexte, à la genèse et au développement du partenariat éducatif dans le canton de Genève de manière à comprendre les configurations et enjeux spécifiques qui le constituent, les significations et connotations qu'il incorpore sur cette aire géographique particulière. Adossé à un contexte politique et culturel propice à son développement, le partenariat éducatif y est implanté de longue date à partir d'une approche médico-psychologique ; il apparaît particulièrement centré sur l'école et la lutte contre l'échec scolaire, notamment pour les territoires et publics défavorisés.

Un ancrage politique et culturel favorable

Du point de vue de l'organisation politique, la Suisse est une confédération, c'est-à-dire que, si la tendance est à l'harmonisation – c'est le cas des politiques éducatives avec une harmonisation intercantonale au niveau romand ratifiée en 2009 (*concordat HarmoS*) –, l'échelle cantonale reste prédominante ; le canton est souverain en matière d'éducation. Les différents systèmes éducatifs du pays se caractérisent par une structure décentralisée vis-à-vis de l'échelon national et des liens solides avec le marché du travail, contribuant à leur implantation dans les contextes locaux (Heimberg & Peraya, 2015). De même, la prégnance de la démocratie directe implique une participation citoyenne à travers les fréquentes votations, ce qui joue un rôle dans la manière d'appréhender la recherche de consensus, ainsi que dans le rapport aux réformes et aux injonctions politiques et institutionnelles. La concertation, la négociation, le compromis et la coopération sont fortement implantés dans la culture suisse (Solau et al., 2011), ainsi qu'une certaine confiance dans le bon fonctionnement des institutions et une faible remise en question des décisions entérinées par le processus démocratique (Rufin, 2017). Les extraits d'entretiens suivants indiquent l'écho de ces éléments dans les représentations des enseignants :

« À Genève, ce qu'il y a de bien quand même je trouve, c'est que tout est fait entre guillemets en partenariat, en négociation », (enseignante de 3P) ;

«Le peuple a voté, il a décidé, c'est comme ça. Maintenant il faut appliquer, c'est tout», (enseignante de 4P);
 «Je suis assez convaincue de l'institution que je défends, même si elle fait aussi des erreurs», (enseignante de 8P).

Du point de vue de la situation géopolitique, outre la proximité avec la France qui colore certains débats (comme celui de l'éducation/enseignement prioritaire) et la présence d'organisations internationales qui promeuvent des initiatives partenariales, nous relevons l'échelle territoriale restreinte du canton de Genève². Cette dernière a une incidence sur la manière d'impulser une politique partenariale, notamment au regard des strates administratives et de la coordination des services. Elle confère une relative proximité entre les dirigeants institutionnels et les résidents «ordinaires», ainsi qu'une grande interconnaissance. Au cours des observations, nous sommes frappés par

l'ampleur que prennent certains événements; ils peuvent remonter aux oreilles de la Conseillère d'État en quelques jours. Une directrice dit craindre l'ébrulement d'un incident impliquant des élèves en dehors de l'école. Un enseignant confie avoir été convoqué par la direction générale suite à des activités extra-scolaires. Plusieurs autres avouent redouter que des parents se plaignent auprès du directeur, à la direction générale, voire directement à la Conseillère d'État. (Journal de terrain)

Si comme sur d'autres aires géographiques, la volonté d'impliquer les acteurs locaux et de travailler ensemble (Lascoumes & Le Galès, 2011; van Zanten, 2004) s'est accrue ces dernières décennies à Genève, les logiques d'une action locale, de participation et de proximité sont implantées de longue date, ancrées dans un contexte politique et culturel favorable. L'organisation politique et la situation géographique de Genève s'avèrent congruentes avec le développement d'une action publique territorialisée, basée sur la participation, la recherche du consensus et la concertation (Rufin, 2017).

Des prémisses anciens autour de l'enfance en difficulté

Certaines spécificités historiques genevoises en matière d'éducation apparaissent au fondement du partenariat éducatif. Ses prémisses s'inscrivent dans la construction même de l'école, autour de l'enfance en difficulté et en lien avec le secteur médico-pédagogique (Pelhate, 2018). La succession de plusieurs périodes traduit un réagencement des interprétations et des actions menées, mais est aussi liée à des figures professionnelles ou à des organisations existantes.

2. Avec 282 km², environ 500 000 habitants et 45 communes situées à la périphérie de la ville de Genève qui concentre 40 % de la population, le canton de Genève a approximativement la taille d'une agglomération ou d'une communauté de communes au sens français.

Jusqu'au milieu du 20^e siècle, les conceptions biologiques et médicales de l'intelligence et des difficultés priment, conférant un poids important à la médecine et à la psychologie. Pédagogues, médecins et psychologues se rencontrent pour résoudre le problème de l'éducabilité des enfants « anormaux », ce qui conduit à la création de classes spéciales, dans une logique de prévention et de maîtrise des risques sociaux. Face à l'augmentation des signalements, il revient à l'école de sélectionner et de classer les « cas ». Avec les débuts de la psychologie expérimentale qui focalise l'attention sur l'enfant, les enseignants sont formés à la psychopédagogie et sensibilisés à la collaboration avec des spécialistes. Il s'agit de repérer au plus tôt les dysfonctionnements des enfants par un diagnostic complet et pluridisciplinaire (Droux & Ruchat, 2007).

À partir des années 1950, les conceptions de l'intelligence et les actions menées en matière d'éducation s'orientent sur des facteurs socioculturels. La diversification des publics génère des réponses organisationnelles et pédagogiques en multipliant les types de classe (Müller, 2007). La logique de séparation des élèves s'accroît avec un repérage et une catégorisation plus fins. L'accentuation de la démocratisation scolaire, puis l'arrivée d'élèves étrangers augmentent la perception des différences sociales de réussite (Pelhate, 2018). L'échec scolaire devient alors un problème de société et le problème de l'école, ce qui conduit progressivement à une volonté de réforme vers une plus grande considération de la diversité des élèves.

À partir des années 1990, les conceptions de l'intelligence et des difficultés des enfants s'individualisent. D'abord sous l'impulsion des syndicats enseignants, la volonté de rénover le système se traduit (dans les écoles volontaires) par trois axes d'action : différenciation pédagogique et individualisation, travail en équipe pédagogique et collaboration avec les parents, l'enfant au cœur de l'action pédagogique. « Le travail en équipe, ça vient des enseignants, ça vient de la SPG, le syndicat. La rénovation, c'était plutôt faire des cycles pour permettre aux enfants de poursuivre leur travail, voir la progression et les raisons globales... » (enseignante de 3P). Puis c'est à partir d'une impulsion politique que de profondes transformations traversent le système d'enseignement visant sa modernisation. Il s'agit de créer un système plus adapté aux besoins locaux et de rechercher un « nouveau souffle en matière de concertation »³ via l'autonomie partielle des établissements, le partenariat avec les familles, l'évaluation et la participation. Dorénavant, les mesures phares s'orientent sur une scolarisation plus inclusive, « une étape vers une école qui s'adapte aux besoins de chacun »⁴.

Ce détour historique montre que le rôle de l'école dans le dépistage des « troubles » et l'orientation vers des prises en charge spécifiques n'est

3. Les 13 priorités, Département de l'instruction publique (DIP), 2005.

4. DIP, « L'école inclusive à Genève I : C'est quoi ? », 2015.

pas récent, tout comme celui de l'enseignant comme premier maillon du signalement. De même, les questions de pluridisciplinarité, de croisement des regards sur l'élève et de collaboration entre professionnels sont déjà présentes dans le débat genevois au début du xx^e siècle. Le partenariat éducatif se développe en lien avec les conceptions dominantes et à partir des réformes scolaires, ce qui correspond à une tendance transnationale (de Grasset, 2015). Peu à peu, il se veut plus individualisé et inclusif, visant la prise en compte des besoins de chaque élève (Thomazet, 2008). Toutefois, à Genève, l'historicité et la nature des liens entre l'institution scolaire et l'Office médico-pédagogique ainsi que l'empreinte de ses spécialistes contribuent à mettre l'accent sur le dépistage et le diagnostic. Enfin, la place de l'école (et des acteurs scolaires) dans le partenariat éducatif devient plus centrale. La rencontre des différents protagonistes s'effectue davantage en son sein, ce qui accentue les enjeux scolaires, non pas en faisant disparaître les facettes familiales, sociales, territoriales de la prise en compte des enfants, mais en les absorbant par l'école. Le partenariat éducatif vise plus explicitement une amélioration de la situation scolaire.

Une reconfiguration à partir d'une impulsion politique centrée sur l'école

Les dispositifs qui mettent en avant le partenariat éducatif aujourd'hui à Genève traduisent l'importance de l'impulsion politique et la centralité de l'école. Hormis les politiques intrinsèquement orientées sur des territoires, comme la cohésion sociale en milieu urbain, l'animation socio-culturelle ou l'animation parascolaire (qui incorporent également des visées scolaires), le partenariat se développe en lien avec les politiques éducatives. Pour ce qui concerne l'enseignement primaire, le *Réseau d'enseignement prioritaire* (2006) est précurseur, à la fois d'une politique scolaire élargie et modernisée, mais aussi d'une politique de cohésion sociale à l'échelle des territoires. Né du constat d'inégalités socio-économiques et scolaires entre quartiers, l'accent est mis sur la collaboration avec les familles et le lien avec les partenaires locaux (communes, services administratifs, associations) (Pelhate & Rufin, 2018). Le partenariat est présenté comme un levier indispensable permettant de lutter contre l'échec scolaire des élèves issus de milieux défavorisés et bénéfique pour tous :

« Je voudrais revenir sur un point, c'est la volonté et la nécessité de travailler ensemble, le souhait de renforcer la collaboration entre institutions. Le partage d'informations c'est très important, surtout dans une commune comme la nôtre particulièrement exposée aux inégalités ».

(un élu dans une réunion de « réseau établissement », Ét. A)

Mis en place en 2008, le *Nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire* marque l'idée qu'une action efficace, efficiente et équitable peut être atteinte par des solutions locales à des problèmes spécifiques. Organisés autour de l'autonomie partielle des établissements, partenariat et collaboration constituent un axe majeur de cette réforme. Plus récemment, c'est autour de *l'école inclusive* que le partenariat éducatif se reconfigure en étant davantage intégré au fonctionnement des établissements et aux pratiques quotidiennes. Des équipes pluridisciplinaires – éducateurs, logopédistes⁵, psychologues, infirmiers – sont présentes au sein des établissements, ce qui tend à alimenter une logique de médicalisation de la difficulté scolaire et une externalisation de son traitement (Rufin & Payet, à paraître).

Ces dispositifs traduisent en premier lieu des logiques transnationales : territorialisation, décloisonnement, proximité et participation. De même, le partenariat éducatif prend une place plus importante pour les territoires qui concentrent les difficultés, ou pour les publics et les situations jugés difficiles ; le travail en partenariat y apparaît davantage institutionnalisé (Barrère & Lessard, 2005). À Genève, le partenariat éducatif se constitue principalement autour ou à partir de l'école. Les réformes scolaires lui donnent une place plus centrale, lui associant un objectif de modernisation de l'action éducative. Quelles que soient ses déclinaisons, il prend place par rapport aux visées de l'école, pour lutter contre l'échec scolaire. Tout tend à être vu à l'aune du scolaire, alimentant l'idée que c'est le temps scolaire qui structure la vie de l'enfant et que les temps éducatifs n'existent qu'en relation à celui-ci.

Place, mise en œuvre et implications sur les enseignants dans l'école primaire genevoise

Dans cette seconde partie, puisque le partenariat éducatif s'organise principalement autour de l'institution scolaire, nous présentons ses configurations au sein de l'enseignement primaire genevois. Les trois niveaux retenus (politico-institutionnel, établissements, enseignants) permettent d'analyser sa place, sa mise en œuvre et ses implications sur les acteurs.

Un partenariat à la fois incité et obligé

Dans les documents officiels, le partenariat prend racine dans les principes et objectifs généraux, à partir des conceptions de l'enseignement, de l'élève, de l'enseignant. Il repose sur la volonté de considérer les spécificités de l'élève (et de sa famille) et la singularité des territoires. Sur ce plan, il s'inscrit dans les tendances transnationales évoquées en introduction.

5. Équivalent des orthophonistes.

L'école publique a pour buts, dans le respect de la personnalité de chacun [...] d'aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques.
(Loi sur l'instruction publique, 2016)

De plus, la collaboration (terme associé à celui de partenariat) constitue le principal *mode d'action*⁶ qui oriente l'action éducative de par sa centralité et sa transversalité. Elle apparaît à tous les niveaux de l'action éducative (du niveau cantonal au niveau de l'élève) et s'adresse à tous (professionnels de l'école, parents, élèves, partenaires externes). Pour l'enseignant, le partenariat est envisagé autour de l'établissement et autour de l'élève; il implique les acteurs des établissements, les services de l'État, ainsi que les parents d'élèves.

Le/la maître-sse titulaire de classe développe, au service du suivi des élèves et du bon fonctionnement des activités de l'établissement, des collaborations et partenariats avec ses collègues enseignant-e-s, la direction de l'établissement, les parents d'élèves et autres partenaires internes et externes.
(Cahier des charges de l'enseignant primaire, 2014).

En parallèle, le partenariat apparaît dans la réglementation, sous la forme d'organisations et de pratiques obligatoires : des réunions auxquelles participer, des procédures à respecter. Si le partenariat est impulsé, il est aussi encadré et régulé au niveau des pratiques. Ce caractère injonctif, que l'on repère sur d'autres aires géographiques (Barrère & Lessard, 2005), paraît contradictoire avec un partenariat qui, dans son idéal, implique un engagement libre et négocié (Dhume, 2010). Pourtant, si la forme de ces pratiques est précisée, les modalités réelles de leur mise en œuvre, les aspects relationnels et les interactions par lesquelles elles se traduisent (avec les parents ou d'autres professionnels) sont laissées à l'appréciation des protagonistes (Rufin, Pelhate & Chartier, 2015).

À Genève comme ailleurs, le partenariat occupe une place centrale dans les discours officiels (Marcel, 2009) et s'inscrit dans une perspective de modernisation. Il représente à la fois un outil de pilotage permettant de réguler l'autonomie partielle des établissements et un moyen de transformer l'activité enseignante. Les pratiques qui lui sont associées font partie du travail prescrit (Barrère & Lessard, 2005). De même, le partenariat tend à devenir plus transversal et multiforme. Il implique différents acteurs et

6. Le terme de *modes d'action* désigne des préceptes « intermédiaires » (ils ne sont ni tout à fait des principes, ni tout à fait des pratiques, ils se situent entre l'institution et l'enseignant), « médias » (ils véhiculent des valeurs, des conceptions, des logiques d'action, mais aussi des outils et des pratiques), « transversaux » (ils concernent différents acteurs et domaines d'activité) et « performatifs » (leur mise en œuvre incorpore aussi bien des conceptions générales que des pratiques) (Rufin, 2017).

niveaux de l'action éducative et se distingue en plusieurs formes : autour de l'établissement ou autour de l'élève, interne ou externe à l'établissement, avec d'autres professionnels ou avec les familles.

Un partenariat qui s'opérationnalise entre normalisation et diversité

L'établissement scolaire est le niveau par excellence du partenariat éducatif. Dès son origine (entité créée en 2008 par le regroupement d'écoles), il vise un rapprochement entre l'école et les partenaires locaux et promeut le travailler ensemble. Il est l'échelle autour de laquelle le partenariat s'opérationnalise, puisque sa mise en œuvre incombe aux acteurs et entités spécifiques à ce niveau. Le directeur en est un personnage central. Il est le garant de ses différentes formes, aussi bien auprès des familles que des professionnels internes ou externes à l'établissement. Il veille au respect du cadre légal, encourage, soutient, voire protège les enseignants dans certaines situations, officialise les décisions, active les procédures qui dépassent le cadre scolaire et prend en charge l'organisation et l'animation des réunions (Pelhate & Rufin, 2018). Comme l'évoque cette directrice, les relations partenariales sont très présentes dans son quotidien.

« J'ai une très forte collaboration avec l'antenne OMP, j'ai des liens privilégiés avec certaines personnes. Je connais bien la protection des mineurs parce qu'on a beaucoup de situations suivies par leurs services; parfois c'est l'éducatrice qui s'en charge, mais pour les signalements c'est moi. Sinon je côtoie aussi le Service santé jeunesse, la docteure de secteur, les travailleurs sociaux hors-murs, les animateurs de la maison de quartier... On vise différentes choses avec chacun, mais c'est important. Les ilotiers aussi malheureusement, je les fais intervenir parfois après l'école, parce que le préau n'est pas toujours bien fréquenté ».

(Directrice de l'établissement A)

Dans notre recherche, les directeurs des trois établissements investissent fortement cette part de leur activité, ce qui n'empêche pas de relever des différences qui colorent le partenariat au sein de l'établissement. Ces dernières renvoient à leurs conceptions et aux modalités qu'ils privilégient (fréquence, degré de formalisation, sujets généraux ou situations particulières). Par exemple, dans l'établissement A, l'attachement de la directrice au lien avec les partenaires institutionnels vient s'ajouter à leur présence déjà forte dans le quartier et à leur importance pour les établissements du REP. Ceci peut être mis en lien avec l'omniprésence des prises en charge institutionnalisées des élèves dans cet établissement. (Rufin, 2017, p. 285)

Si leur importance s'est amoindrie ces dernières années, les Projets d'établissement ont contribué à l'opérationnalisation du partenariat et à son appropriation par les équipes, alimentant une normalisation de la manière

de l'envisager. Un de leurs objectifs est de « développer une vision partagée du fonctionnement de l'établissement et des actions à y mener avec les partenaires scolaires »⁷. Dans la trame proposée par l'institution, les deux formes de partenariat (« relations famille-école et partenaires ») sont à traiter ensemble. De ce fait, le partenariat avec des professionnels tend à être envisagé « au service » des relations avec les familles (notamment dans les établissements du REP), limitant dès lors les visées sur l'élève et sur l'enseignant. L'analyse des Projets montre également que le partenariat y est surtout décliné en réunions ou manifestations spécifiques et orienté vers des actions soit très générales (« renforcer le lien famille-école », PdE1), soit très circonscrites (« inviter le samedi matin précédant la rentrée scolaire, les futurs élèves de 1P et leurs parents », PdE38). En outre, la réappropriation collective porte davantage sur l'organisation que sur les interactions. Les modalités du face à face avec les parents et le positionnement que les enseignants doivent tenir face aux professionnels externes demeurent des questionnements non discutés collectivement (Pelhate & Rufin, 2018).

La centralité de l'approche partenariale pour les établissements se décline pourtant de manière contrastée selon les configurations locales : les relations entre professionnels, les caractéristiques de l'école et du quartier, la manière d'appréhender l'élève, ses difficultés et prises en charge. Ces différents facteurs donnent lieu à un partenariat plus ou moins formalisé, obligatoire ou souhaité, orienté vers l'enseignement ou le fonctionnement de l'établissement. Ces constats rejoignent ceux de Demailly et Verdière (1999) qui notent que l'investissement variable des établissements dans la démarche partenariale dépend surtout des personnes et des équipes enseignantes. Nous relevons également l'importance des conceptions de l'éducation (Dupriez, 2010) qui se construisent au niveau de l'établissement.

Pour l'établissement A, son implantation dans un quartier populaire, ainsi que la forte répartition des rôles entre professionnels est à mettre en lien avec une appréhension très sociale des situations d'élèves, conduisant les enseignants à délimiter leur champ d'action à partir de ceux des autres professionnels. Par exemple, organisée autour d'une situation d'élève, une réunion se conclut en récapitulant le rôle de chacun. « L'éducatrice : les habits, l'école : l'apprentissage et les absences, l'OMP : le souci qu'on se fait pour les enfants, le lien thérapeutique et le lien avec le service de protection des mineurs : pour le père ». De même, l'importante distinction entre plusieurs équipes de l'établissement est à relier à des pratiques collaboratives qui s'observent soit lorsqu'elles sont obligatoires (et faiblement investies), soit lorsqu'elles reposent sur des relations affinitaires, s'apparentant alors à une collection de duos d'enseignants (Garnier, 2003). Dans l'établissement B, la segmentation des rôles est moins marquée car les relations entre enseignants sont

7. Procédure Projet d'établissement, 2012.

plus fluides. La logique partenariale est plus spontanée et se développe au service de l'établissement et de la vie scolaire, à travers des actions menées en direction du comportement des élèves. « Il y a une cohérence d'équipe. On retrouve des choses identiques dans tout l'établissement, ça tient la route pour les élèves. Il y a une collaboration » (enseignante de 4P-5P). Dans l'établissement C (qui ne relève pas du REP contrairement aux deux autres), le partenariat est moins institutionnalisé; il met davantage en scène les enseignants individuellement et vise l'accroissement de leurs compétences pédagogiques. Il apparaît au service de la cohérence générale de l'action de l'établissement (recherchée par la directrice) et est orienté sur les difficultés scolaires des élèves. « Le travail avec les spécialistes est très précieux. Ça doit faire bouger ce qui se fait dans les classes » (Directrice Ét. C). Ainsi, dans les trois établissements, le partenariat éducatif n'apparaît pas prioritairement orienté vers les mêmes finalités et les mêmes acteurs. Il l'est surtout vers la situation sociale de l'élève et vers les familles dans le premier, vers l'élève et son comportement dans le second et vers l'apprentissage de l'élève et l'enseignant dans le dernier.

Au niveau des établissements, le partenariat éducatif tend d'un côté à se normaliser dans ses formes à partir des acteurs et entités spécifiques et d'un autre côté à demeurer diversifié dans ses mises en œuvre concrètes, selon les configurations et les acteurs locaux.

Un partenariat qui questionne la professionnalité enseignante

Les enseignants sont au carrefour du partenariat éducatif. Ils en représentent les maillons incontournables et se situent dans une position d'intermédiaires qui n'est pas toujours confortable et questionne leur professionnalité (Pelhate & Rufin, 2018). Nous repérons un accord partagé sur les principes sous-jacents, mais aussi des différences selon les formes de partenariat, les profils des enseignants et les collectifs dans lesquels ils s'inscrivent.

Si le partenariat apparaît aux enseignants comme une catégorie institutionnelle un peu creuse, « un joli mot », ils s'accordent sur l'importance de considérer l'élève dans sa globalité et sa singularité et sur le bien-fondé de *travailler ensemble*. Cela semble justifier de manière évidente la mise en œuvre du partenariat, au nom de l'intérêt de l'enfant, surtout si l'établissement (ou l'élève) est de milieu défavorisé (Deshayes *et al.*, 2018). Ce consensus facilite le développement et l'adhésion aux différentes formes de partenariat. Par exemple, il paraît évident aux enseignants que développer des contacts avec les familles ne peut que favoriser la scolarité de l'élève, de même que proposer des prises en charges par des spécialistes ne peut qu'aider un élève en difficulté. Ils envisagent peu les biais ou effets pervers, comme les risques de stigmatisation ou d'interprétation médico-psycho-culturaliste de la difficulté scolaire (Morel, 2014).

Les enseignants ont de fortes attentes envers le partenariat, mais éprouvent des insatisfactions car ils en perçoivent mal les effets et la réciprocité entre partenaires est difficile à trouver. Ils attendent des changements pour l'élève ou pour eux, *a minima* des éclairages sur la situation, mais surtout des outils qui leur permettraient de mieux agir. Toutefois, ils ont souvent le sentiment de n'être que des pourvoyeurs d'informations sur les élèves et estiment que les partenaires ne leur donnent pas d'outils opératoires, comme l'illustre cette enseignante de 4P :

« Avec cette ergothérapeute c'était fantastique parce qu'elle m'a appris plein de trucs. Elle m'a donné des astuces toutes simples comme aérer un texte avec un interligne, c'est bête mais on n'y pense pas, alors que pour un gamin dyslexique c'est vachement important. Par contre, avec une autre, à chaque fois elle me dit "alors, vous pouvez me parler de votre élève?". Je dois lui parler une demi-heure et après je lui demande "et vous, vous avez des pistes?" et il n'y a jamais rien qui vient. On a le sentiment d'être... C'est nous qui racontons ce qui se passe en classe et il n'y a pas d'échange de procédé. "Je vous dis ce que je vois, dites-moi aussi ce que vous voyez, que ça m'éclaire!" ».

Par ailleurs, des différences s'observent selon l'objet du partenariat et les modalités pratiques. Particulièrement lorsque les difficultés de l'élève sont imputées au milieu familial, le partenariat interinstitutionnel tend à supplanter celui mis en place avec les parents (Payet *et al.*, 2018) car les deux formes ne bénéficient pas d'une légitimité équivalente. De même, le partenariat est accepté et même promu par les enseignants lorsqu'il s'organise autour de l'enseignement et des situations particulières des élèves, moins quand il se traduit par des réunions traitant du fonctionnement de l'établissement.

De manière générale, les enseignants apparaissent peu familiers des logiques du partenariat et se sentent peu formés à interagir avec d'autres professionnels – et globalement avec d'autres adultes. Ils ont du mal à se positionner dans les réunions qui impliquent des professionnels souvent plus rodés au partenariat (Pelhate & Rufin, 2018). Par exemple, dans cette réunion qui rassemble des représentants de plusieurs institutions, nous remarquons que

si chaque participant présente un ancrage professionnel assez clair, les enseignants semblent les moins armés dans le maniement des différents registres. Ce sont eux qui mobilisent le plus un discours de type personnel, non traduit dans un référentiel professionnel. [...] Ils jouent les « bons élèves » en adoptant un rôle qui s'apparente plus à du secrétariat qu'à celui d'interlocuteur à part entière. (Note d'observation, Ét. A)

Ils peinent à définir leur expertise en propre, à faire valoir leur spécificité de généraliste et tendent à se replier sur les apprentissages scolaires. Ils apparaissent ambivalents entre le souhait d'un développement des pratiques

partenariales et la crainte de s'exposer au jugement des autres professionnels. En outre, si le partenariat est valorisé par la plupart des enseignants, cela ne veut pas dire que la signification ou les pratiques qu'ils leur associent sont identiques. Des différences générationnelles et/ou de formation sont repérées : ceux qui ont été formés plus récemment (à l'Université) mettent davantage l'accent sur l'importance du partenariat et semblent plus familiers des logiques et pratiques associées.

« Si maintenant on me dit que chacun doit travailler dans sa classe, pas de partage... Je ne sais pas si je saurais faire. Si tu peux pas échanger avec d'autres, tu as intérêt à être solide et très confiant en toi-même. Les échanges, ça consolide, ça rassure, ça donne des idées. Ça permet aussi de se remettre un peu en question ».
(enseignante de 8P, Ét. A)

Des différences entre enseignants se distinguent également selon l'établissement ou la division d'enseignement dans lesquels ils exercent. Les enseignants de division élémentaire apparaissent plus habitués à travailler en collaboration, ce que relève cet enseignant :

« En élémentaire, je crois qu'on est un peu plus ouvert à l'écoute, à la réflexion et tout ça. Chez les grands, ils sont un peu plus techniciens et j'ai l'impression qu'ils sont beaucoup plus autonomes, chacun fait son truc. Nous, on est habitué à fonctionner en groupe, parce les activités impliquent plusieurs classes. On a plus le temps pour ça aussi. Les grands, ils ont des programmes, ils sont stressés par ça, ils sont débordés ».
(enseignant de 1P, Ét. C)

Ainsi, pour les enseignants, le partenariat éducatif ne recouvre ni une signification, ni des pratiques homogènes. Si ses déclinaisons prennent racine dans un même registre axiologique, il se distingue selon de nombreuses variables. Pourtant, quelle que soit sa traduction, il interroge la professionnalité enseignante. À la question (qui divise les recherches sur le sujet) de savoir si le partenariat représente un bouleversement de la professionnalité enseignante ou un changement anecdotique qui ne touche que la périphérie de l'activité, les deux réponses semblent s'emboîter. Le partenariat représente un bouleversement potentiel dans le sens où il véhicule une figure non traditionnelle de l'enseignement, de l'élève et de l'enseignant. Il promeut une reconfiguration des pratiques (travailler avec d'autres) et une redéfinition du rôle enseignant (élargie). Pourtant, il ne se traduit pas par un réaménagement global de l'activité (Barrère & Lessard, 2005) ; il est parfois seulement de façade ou restreint à la gestion de l'établissement, ne touchant qu'indirectement le travail pédagogique avec les élèves et génère parfois des résistances (Barrère, 2002 ; Rayou & van Zanten, 2004). S'il est le vecteur d'une transformation professionnelle, il s'inscrit dans de lents processus, car il convoque

des aspects culturels et des conceptions du métier, s'inscrit dans des organisations historiques, implique des dynamiques individuelles et collectives.

Conclusion

Des principes transversaux et partagés qui s'ancrent dans des spécificités historiques

Sur le plan axiologique, les principes sur lesquels repose le partenariat éducatif sont transversaux aux différents niveaux de l'action éducative et largement partagés par les acteurs scolaires. Ils sont formulés dans les objectifs officiels, traversent les établissements par le biais de leur opérationnalisation, rencontrent l'adhésion des enseignants. Ils s'adosent à des conceptions de l'enseignement qui impliquent une appréhension à la fois globale et singulière des situations et des individus, à la volonté de croiser les regards et de travailler ensemble. Le partage de ces conceptions favorise l'adhésion au partenariat et à ses mises en œuvre. Ce processus est sociétal et dépasse les frontières nationales (Giddens, 1990), toutefois à Genève les spécificités historiques renforcent l'ancrage de ces principes. Les réflexions en matière d'éducation s'orientent depuis longtemps sur une approche globale de l'enfance et adaptée à chacun (au moins dans les discours officiels).

Un mode de régulation qui s'adosse à un contexte politique et culturel favorable

Sur le plan politique et institutionnel, la centralité et la transversalité du partenariat, la reconfiguration récente à partir d'une impulsion politique, ainsi que la délégation de sa mise en œuvre aux entités et acteurs des établissements traduisent sa fonction de mode de régulation d'une action publique qui octroie davantage d'autonomie au local. Ce mode de gouvernance, qui apparaît transnational (Lascoumes & Le Galès, 2011; Maroy, 2006), est favorisé par le contexte politique et culturel suisse et genevois. L'échelle territoriale restreinte, la relative proximité entre les dirigeants et les résidents ordinaires, la grande interconnaissance, la structure décentralisée des systèmes éducatifs, ou encore la prégnance de la démocratie directe constituent un terreau favorable au déploiement des logiques prônant une action locale, la participation, la concertation.

Une professionnalité enseignante qui peine à s'affirmer

Sur le plan de la professionnalité enseignante, les questions de collaboration, de pluridisciplinarité, de croisement des regards sur l'élève et d'interactions entre professionnels sont historiquement implantées, ce qui favorise l'usage du partenariat comme moyen de réguler l'autonomie relative des acteurs locaux et de transformer les pratiques. Les enseignants genevois sont familiarisés à des approches interdisciplinaires et à la collaboration avec des spécialistes, notamment dans la perspective d'un repérage des dysfonctionnements et d'un diagnostic de l'élève – qui imprègne fortement les mises en œuvre actuelles du partenariat (Rufin & Payet, à paraître). Cependant, ce dernier tend à demeurer une catégorie institutionnelle (Glasman, 1992) et à prendre des formes qui déstabilisent les enseignants. Le terme leur apparaît comme un mot-valise qui se traduit en pratiques obligatoires autour de sujets qui ne rencontrent pas toujours leurs intérêts ; il prend des formes qui suscitent des ambivalences voire leur résistance (Maroy, 2006). De même, si pour les enseignants le partenariat va de soi dans ses perspectives, cela ne signifie pas qu'ils aient trouvé leur place, au sens de développer des compétences et des savoir-faire dans les relations partenariales (à l'instar des professions du social) ; ils apparaissent peu équipés pour y prendre part. De surcroît, ils sont déstabilisés par sa mise en œuvre formalisée, ainsi que par la solitude qu'ils éprouvent dans les interactions qui les mettent mal à l'aise (face aux parents qui n'adoptent pas les comportements attendus, dans un réseau de professionnels où chacun est censé être porteur d'une expertise en propre). Les pratiques partenariales reconfigurent les contours du métier enseignant, mais les réflexions collectives (menées au niveau institutionnel ou des établissements) ne les aident pas à élaborer une posture professionnelle assurée leur permettant d'y prendre part sereinement. De ce point de vue, les pratiques partenariales non seulement traduisent le malaise enseignant (*ibid.*), mais l'alimentent. Elles rendent visible la difficulté d'élaborer une professionnalité positive (qui corresponde à aux aspirations des enseignants) et équilibrée (entre autonomie individuelle et dynamique collective, entre un rôle de spécialiste et un rôle de généraliste).

Scolarisation de l'enfance et médicalisation des problèmes sociaux

Sur le plan des évolutions, les formes et le sens du partenariat éducatif se sont transformés avec les conceptions et prises en charges de l'enfance, s'articulant à des considérations sociétales. Le partenariat est envisagé comme un moyen de prendre en compte l'altérité, la diversité, puis les spécificités des élèves. De même, nous pointons la mobilisation accrue du partenariat à destination des publics vulnérables, à partir de dispositifs ciblant des territoires et des publics perçus comme étant en difficulté. Là aussi, l'ancienneté locale des prémisses du partenariat pour repérer et remédier à l'enfance en difficulté favorise cette

perspective. Malgré l'injonction toujours renouvelée, la logique est ancienne. Par ailleurs, deux spécificités du partenariat éducatif genevois teintent sa mise en œuvre : la coloration médico-psycho-pédagogique et la centralité de l'école. D'une part, si le poids des interprétations médico-psychologiques repéré dans les discours et les pratiques actuelles est une tendance qui se diffuse (Morel, 2014), elle s'inscrit à Genève dans une longue tradition. D'autre part, la centralité de l'école par rapport au partenariat éducatif prend également racine dans l'histoire. Ce dernier s'est constitué autour de l'école et se renforce avec les récentes réformes scolaires. La rencontre des différents protagonistes s'effectue davantage au sein de l'école, paramétrée par rapport à des enjeux et visées scolaires. Le rôle de l'école (et de l'enseignant) dans le dépistage des « troubles » et l'orientation vers des structures spécifiques est anciennement implanté, mais tend à s'accroître. Ces éléments traduisent une scolarisation de l'enfance et des problèmes sociaux, ainsi qu'une individualisation, une médicalisation et une psychologisation de leur traitement.

Bibliographie

- BARRÈRE A. Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 2002, n° 44, pp. 481-497.
- BARRÈRE A. & LESSARD C. Quand les enseignants travaillent ensemble... *Recherche & Formation*, 2005, n° 49, pp. 125-134.
- DE GRASSET J. Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ? *Éducation et socialisation*, 2015, n° 38. En ligne : [<https://doi.org/10.4000/edso.1245>], consulté le 30 juin 2020.
- DEMAILLY L. & VERDIÈRE J. Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP. *Ville-École-Intégration*, 1999, n° 117, pp. 28-44.
- DESHAYES F., PAYET J.-P., PELHATE J. & RUFIN D. Pour le bien de l'élève. La production du consentement parental dans l'entretien enseignants-parents en milieu défavorisé. *Éducation et Sociétés*, 2018, n° 41, pp. 105-120.
- DHUME F. *Du travail social au travail ensemble. Le partenariat dans le champ des politiques sociales*. Paris : ASH, 2010.
- DROUX J. & RUCHAT M. L'enfant-problème, ou l'émergence de figures problématiques de l'enfance dans la construction d'un dispositif de protection de l'enfance (1890-1950). *Carnets de bord*, 2007, n° 14, pp. 14-27.
- DUPRIEZ V. Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 2010, n° 7. En ligne : [<https://journals.openedition.org/tfe/1492>], consulté le 30 juin 2020.

- DUTERCQ Y. & VAN ZANTEN A. L'évolution des modes de régulations de l'action publique en éducation. *Éducation et sociétés*, 2001, n° 8, pp. 5-10.
- GARNIER P. *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2003.
- GIDDENS A. *The Consequences of Modernity*. Cambridge : Polity Press, 1990.
- GLASMAN D. *L'école réinventée? Le partenariat dans les ZEP*. Paris : L'Harmattan, 1992.
- HEIMBERG C. & PERAYA D. La formation des enseignants à Genève. *Formation et profession*, 2015, n° 23, pp. 181-186.
- LASCOUMES P. & LE GALÈS P. *Sociologie de l'action publique* (3^e éd.). Paris : Armand Colin, 2011.
- MARCEL J.-F. « Travail partagé » de l'enseignant et apprentissages professionnels. *Recherche & formation*, 2009, n° 61, pp. 131-144.
- MARCEL J.-F. & PIOT T. *Dans la classe, hors la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris : INRP, 2005.
- MAROY C. *La régulation des systèmes scolaires en Europe*. Paris : PUF, 2006.
- MAROY C. Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche & formation*, 2008, n° 57, pp. 23-38.
- MÉRINI C. Le partenariat éducatif en France : à la croisée des chemins entre « ajustements » et « possibles ». *Cahiers de la recherche en éducation*, 1998, n° 5, pp. 67-92.
- MÉRINI C. & PONTÉ P. Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2009, n° 42, pp. 43-65.
- MOREL S. *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute, 2014.
- MÜLLER C. *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au xx^e siècle (1872-1969)*. Thèse de doctorat en histoire générale. Genève : Université de Genève, 2007.
- PAYET J.-P. Agir dans un monde scolaire incertain. *Formation et profession*, 2011, n° 18, pp. 36-38.
- PAYET J.-P., DESHAYES F., RUFIN D. & PELHATE J. L'enseignant-e, les parents, les spécialistes : diffusion des savoirs experts et altération de la collaboration avec les parents dans l'enseignement prioritaire. *Raisons éducatives*, 2018, n° 22, pp. 49-73.
- PELHATE J. *La mise en scène partenariale de l'échec scolaire. Approche ethnographique du traitement interinstitutionnel de la difficulté scolaire en REP*

- (Genève). Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève, 2018.
- PELHATE J. & RUFIN D. L'enseignant au carrefour d'un double partenariat. Les relations avec les familles et avec d'autres professionnels. In : FOUQUET-CHAUPRADE B. & SOUSSI A. (Dir.). *Pratiques pédagogiques et enseignement prioritaire*. Berne : Peter Lang, 2018, pp. 59-83.
- RAYOU P. & VAN ZANTEN A. *Enquête sur les nouveaux enseignants. Change-ront-ils l'école ?* Paris : Bayard, 2004.
- RUFIN D. *Les nouvelles régulations « en pratique » de l'action éducative. Sociologie compréhensive de l'établissement scolaire et de ses professionnels dans l'enseignement primaire genevois*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève, 2017.
- RUFIN D., PELHATE J. & CHARTIER M. Les trois niveaux de régulation de la relation école-familles. Le cas de l'enseignement prioritaire genevois. *Éducation comparée*, 2015, n° 13, pp. 67-91.
- RUFIN D. & PAYET J.-P. À quoi sert le « besoin éducatif particulier » ? Dé-normativité et hyper-normativité en tension dans l'école inclusive. *Agora débats/jeunesse*, 2021, n° 87, pp. 65-80.
- SOLAUX G., HUGUENIN J.-M., PAYET J.-P. & RAMIREZ J. Évaluation, concertation, décision : quelle régulation pour le système éducatif? Le cas de l'enseignement primaire genevois. *Raisons éducatives*, 2011, n° 15, pp. 165-184.
- TARDIF M. & LESSARD C. *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck, 1999.
- THOMAZET S. L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 2008, n° 34, pp. 123-139.
- VAN ZANTEN A. *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF, 2004.

Between transnational and local. Transversalities and specificities of the educational partnership in Geneva

Abstract: This article aims to study the singular coloring of the educational partnership in Geneva, which takes place between transnational transversalities and local specificities. In the first part, the presentation of the context, genesis and evolution of the educational partnership shows that political, cultural or historical elements colour its development. In the second part, the educational partnership is applied at three levels of the educational action for primary education (politico-institutional, schools, teachers). The Geneva case appears to be singular in the end: the collaboration between the school and medical-educational services is old, while the recent injunction to partnership destabilizes professional contours. However, a constant remains, around a psycho-medical conception of the pupil's difficulties and their modes of resolution, questioning more fundamentally the specificity of the act of teaching.

Key words: Partnership. Teachers. Educational action. Primary education. Geneva/ Switzerland.

Entre transnacional y local. Transversalidades y especificidades de la colaboración educativa en Ginebra

Resumen: Este artículo tiene como objetivo estudiar el colorido singular de la colaboración educativa en Ginebra, que tiene lugar entre las transversalidades transnacionales y las especificidades locales. En la primera parte, la presentación del contexto, génesis y evolución de la colaboración educativa muestra que los elementos políticos, culturales o históricos influyen su desarrollo. En una segunda parte, la colaboración educativa se divide en tres niveles de acción educativa para la educación primaria (político-institucional, escuelas, profesores). El caso de Ginebra parece ser singular : la colaboración entre la escuela y los servicios médico-educativos es antigua, mientras que el reciente mandato a la colaboración desestabiliza los contornos profesionales. Sin embargo, permanece una constante en torno a una concepción psico-

médica de las dificultades del alumno y sus modos de resolución, cuestionando más fundamentalmente la especificidad del acto de enseñar.

Palabras claves: Colaboración. Profesores. Acción educativa. Educación primaria. Ginebra/Suiza.