



Cref
Centre de recherches
Éducation et Formation

Pour une lecture démocratique du partenariat en éducation

Philippe Maubant

DANS **REVUE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION FAMILIALE 2008/2 n° 24**, PAGES 137 À 153
ÉDITIONS **CENTRE DE RECHERCHES ÉDUCATION ET FORMATION (CREF)**

ISSN 1279-7766

ISBN 9782296067882

DOI 10.3917/rief.024.0137

Date de mise en ligne : 01/10/2011

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2008-2-page-137?lang=fr>



CAIRN · INFO

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 Centre de Recherches Éducation et Formation (CREF).

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.

Pour une lecture démocratique du partenariat en éducation

Philippe Maubant¹

Quelle belle idée que celle du partenariat. Celle-ci se décline depuis quelques années dans toutes les sphères de la société, habite et traverse la plupart des textes officiels traduisant ainsi une conception forte des relations entre les acteurs d'une part, entre les organisations d'autre part. Sur le plan éducatif, la problématique des liens entre l'école, les enseignants, les élèves et leurs familles se trouve elle-aussi nourrie de l'idée de partenariat. Or, instaurer, au sein d'un dispositif éducatif, des relations de type partenarial nécessite d'identifier préalablement les finalités et les enjeux d'une telle configuration relationnelle. Dans quelle mesure le partenariat entre l'école et les autres acteurs sociaux n'interroge-t-il pas aussi la finalité et les modes d'organisation des démocraties modernes?

Mots Clés : configurations éducatives, démocratie, partenariat, territoires, relations parents-enseignants

Dans un contexte de massification scolaire, qui conduit principalement à gérer l'hétérogénéité des publics, les enseignants se trouvent confrontés aux difficultés de leurs élèves, notamment aux difficultés d'apprentissage qui constituent souvent les prémisses d'un retard scolaire en émergence. Face à la pression grandissante des familles, légitimement inquiètes du devenir scolaire et postscolaire de leurs enfants, les enseignants tentent d'inventer des situations éducatives qui soient

¹ Université de Sherbrooke, faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'intervention éducative

Courriel : Philippe.Maubant@USherbrooke.ca

autant de réponses efficaces aux dysfonctionnements constatés. La stratégie reste prioritairement didactique et pédagogique même si les enseignants mesurent bien la corrélation entre échec scolaire et exclusion sociale. Cette nécessité d'inventer des dispositifs, des méthodes, des outils de lutte contre l'échec scolaire a pu permettre de découvrir ou de redécouvrir les plus-values de pédagogies nouvelles, souvent inspirées du constructivisme, qui insistent toutes sur le rôle déterminant de l'apprenant dans la réussite de ses processus d'apprentissage (Bertrand, 1992). Les psychologies de l'apprentissage (Altet, 1997) participent de ces préoccupations. L'essor des travaux sur les apprentissages, portant à la fois sur le « comment apprendre » mais aussi sur le sens de l'acte d'apprendre (Berbaum, 1989 ; Meirieu, 1989 ; Dévelay, 1992) attestent aussi de cette orientation. L'analyse des productions des auteurs et des chercheurs révèle combien les solutions éducatives proposées, très différentes les unes des autres, se retrouvent dans la défense du même postulat : l'éducabilité cognitive de l'apprenant.

Parallèlement à cette inclinaison éducative, un débat s'instaure au sein de la collectivité scientifique sur la question des compétences à construire (Perrenoud, 1997 ; Gauthier, & Saint-Jacques, 2002) et sur celle des savoirs à apprendre (Astolfi, 1997 ; Charlot, 1999; Vanhulle, & Lenoir, 2005). Un double regard épistémologique et didactique participe de ce débat. Cette réflexion s'est d'ailleurs étendue aux lieux décisionnels, comme en témoigne le débat polémique qui a lieu actuellement en Suisse et les effets d'annonce d'une réforme en sursis au Québec. En France, la réflexion engagée en 1998 sur la réforme des lycées avait également eu pour objet cette question des savoirs à enseigner. Les enseignants abordent avant tout le problème de l'échec scolaire comme un problème d'apprentissage. Ils ne se contentent pas de réduire cette question à une problématique sociale. Ils souhaitent l'aborder comme une problématique didactique et pédagogique. De manière concomitante à ces recours aux stratégies didactiques et pédagogiques, émerge une nouvelle orientation portée à la fois par les enseignants, mais aussi, et en premier lieu, par certains acteurs sociaux émanant souvent du champ du travail social. L'identification de cette double exclusion scolaire et sociale conduit ainsi les acteurs-partenaires de l'éducation à inventer des dispositifs de remédiation à l'échec scolaire. Ces dispositifs sont défendus principalement par des partenaires de l'École qui, jusque là, en France en particulier, restaient spectateurs du système éducatif : associations, fédérations de parents d'élèves, élus. Les textes réglementaires ont, ces dernières années, renforcé l'implication de personnes et d'institutions partenaires dans l'acte éducatif. En France, les textes récents sur la participation des familles au fonctionnement de

l'École sont autant de dispositions favorisant la prise en charge collective du système éducatif et le traitement « participatif » de ses dysfonctionnements : « *Aujourd'hui, l'éducation est le lieu d'une nouvelle forme d'implication des publics qui s'est instaurée depuis quelques années. Les pratiques observées vont dans le sens d'un établissement de relations plus étroites impliquant une profonde révision du rapport d'extériorité des prestataires et des usagers* » (Delamotte, 1998, p. 148). Au Québec, on cherche aussi à favoriser le rapprochement de l'ensemble des acteurs au sein de communautés éducatives, voire de communautés apprenantes. Bernard Charlot (Bautier, Charlot, & Rochex, 1992) rappelle combien un grand nombre de dispositifs de remédiation à l'échec scolaire ont pour première finalité d'éviter l'éclatement d'une société-puzzle, notamment en maintenant dans une même unité géographique et culturelle des groupes d'acteurs sociaux, grâce à un réseau complexe d'actions multiples. Au sein de ces territoires réduits abusivement aux seuls quartiers difficiles (en France, les banlieues) semble se négocier une indiscutable mutation du tissu social : mutation dans les modes de vie, dans l'organisation du temps, dans les pratiques culturelles, dans le fonctionnement de la cellule familiale, mutation enfin des modes de communication et de convivialité, autant de ruptures qui semblent participer des difficultés des jeunes à l'école. Lutter contre l'échec scolaire, c'est donc inventer des dispositifs de remédiation et renforcer, voire recréer du lien social. Au regard de ce que nous venons d'exposer, les actions de lutte contre l'échec scolaire seraient donc au centre de trois tensions agissant sur le système éducatif : le déplacement des raisons de l'échec scolaire sur d'autres facteurs que ceux qui sont générés par l'institution elle-même, la conduite en grande nature de la politique de redistribution des responsabilités des pouvoirs publics dans le domaine éducatif vers d'autres partenaires institutionnels, enfin, la politique de l'État dans la lutte contre l'exclusion. Ces actions de lutte contre l'échec scolaire permettent de rappeler combien des facteurs exogènes à l'École interviennent dans son fonctionnement et dans l'analyse de ses résultats. Si une réflexion se doit d'être poursuivie par les enseignants eux-mêmes sur les difficultés rencontrées par leurs élèves, si l'institution scolaire doit impérativement accompagner cette réflexion, il ressort que d'autres leviers peuvent être utilisés pour remédier à l'échec scolaire et donc à l'exclusion sociale.

Les familles, notamment, se trouvent sollicitées dans leur capacité à travailler conjointement avec l'enseignant sur les difficultés d'apprentissage des enfants. Des personnes extérieures à l'établissement peuvent intervenir, au sein de l'école, mais aussi en dehors de l'école, sur un point précis de la scolarité de l'élève, voire sur un aspect des objectifs

d'apprentissage. Au Québec, l'enseignant peut se faire assister d'un autre professionnel de l'éducation, comme un orthopédagogue, par exemple. En France, en 1997, la mise en œuvre du dispositif « emploi-jeune » permettait d'introduire, aux côtés de l'enseignant, un nouveau professionnel de l'éducation. Cette orientation, relativement récente, a permis d'ouvrir, à nouveau, le débat sur le choix entre une école sanctuaire et une école ouverte sur la vie (Houssaye, 1987).

En France, les partisans de la sanctuarisation de l'école, dans un souci de préserver les vertus supposées de l'École Républicaine, en particulier soucieux de son impératif de démocratisation dans l'accès au Savoir, rappellent, parfois de manière dogmatique, la nécessité de garantir la neutralité du processus d'acquisition des connaissances. Les partisans d'une école ouverte sur la vie, dans la lignée des théoriciens de l'École Nouvelle, défendent le principe d'une éducation « complète, intégrale », principe que nous pouvons aisément retrouver chez les défenseurs d'une éducation permanente « tout au long de la vie » (Schwartz, 1988). Les actions de lutte contre l'échec scolaire mettent en évidence aussi le glissement, s'opérant depuis quelques années, des responsabilités des pouvoirs publics sur l'éducation vers celles, sans doute encore à définir et à construire, d'autres structures institutionnelles. De plus en plus, aujourd'hui, ces actions sont donc des occasions d'expérimenter ce transfert de compétences entre des structures publiques et d'autres partenaires de l'école, plus « privés », comme des associations ou des structures communautaires.

Depuis peu, nous pouvons aussi observer que des structures à but lucratif montrent de l'intérêt pour ces questions. L'essor évident de petites entreprises qui visent l'aide aux devoirs, le soutien scolaire ou encore la préparation à des examens atteste de cette implication de structures commerciales dans les actions de lutte contre l'échec scolaire. Ces dernières années, les différentes politiques éducatives établies développées pour des publics en difficultés, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, ont donc insisté sur la nécessité de favoriser des démarches de collaboration entre les différents acteurs de l'école et les autres acteurs sociaux. Dans cette perspective, de nouvelles configurations éducatives se sont mises en place autour des établissements scolaires. Parfois rassemblées sous le terme de communautés apprenantes, parfois définies comme des illustrations prometteuses de modèles de co-éducation, des établissements scolaires se proposent aujourd'hui de favoriser la complémentarité, la coopération de chacun, qu'il soit enseignant, professionnel de l'éducation, travailleur social ou encore parent. La mise en œuvre de telles configurations

Centre de Recherches Éducation et Formation (CREEF) / Télécharge le 10/06/2026 sur <https://shs.cnam.fr/> (IP: 216.73.216.179)

éducatives interpelle l'établissement scolaire dans sa capacité à mettre en place des situations éducatives favorisant la réussite scolaire de tous les élèves et qui s'appuient sur des collaborations et des partenariats.

L'essor de ces nouvelles configurations éducatives constitue aussi une occasion de ré-interroger la place et le rôle de chacun, et plus spécifiquement de chaque intervenant, dans la communauté éducative. Si ces nouvelles formes de l'action éducative connaissent un réel essor en France, d'autres pays comme le Canada francophone, notamment, ont depuis longtemps mis en place des formes de partenariat entre l'école, les familles et les structures communautaires. Certaines équipes d'écoles sont à l'initiative de la mise en place, sur un même territoire, d'une offre de service diversifiée et complémentaire (organisations éducatives, institutions d'aides sociales, établissements culturels, etc.) qui s'appuie sur une structure multi-partenariale.

Ce que nous proposons dans cet article, c'est de déterminer les enjeux du partenariat école-famille-communauté. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'essor de certaines configurations éducatives, par exemple les modèles de communautés apprenantes ou de co-éducation, posent *in fine* la question de la nature et du sens des actes produits par l'ensemble des acteurs intervenant *dans et autour* de ces établissements scolaires (que ces acteurs soient des professionnels de l'éducation ou non). Dès lors, ces actes doivent-ils être nécessairement complémentaires ? Comment construire ce partenariat, en prenant en compte les différences de conceptions de l'intervention éducative en contexte partenarial et les différentes raisons qui conduisent des acteurs à devenir partenaires ? Sous quelles conditions réunir les professionnels de l'éducation et les éducateurs volontaires ou involontaires que sont notamment les parents ? Nous tenterons de répondre à ces différentes questions en interrogeant deux dimensions du partenariat : la dimension politique (les finalités du partenariat) ainsi que la dimension didactique et pédagogique (les modes d'organisation du partenariat).

Le territoire éducatif : du lien social aux relations partenariales .

Jean-Manuel De Queiroz (2003, p. 15) définit le lien social ainsi : « *Le lien social, c'est la manière dont les gens ont des relations ensemble, mais il dépend pour une large part des modes de structuration existants. Le mode de structuration de la société moderne, c'est que l'on auto-institue la société et que l'on remplace la religion par des croyances que l'on pose soi-même : on va croire en la raison, en la citoyenneté, en la démocratie, au progrès, à la nation. Après l'émergence d'un mode de*

régulation, qui n'existait pas dans les sociétés antérieures, à savoir le politique, les liens ne sont plus du même type : c'est le politique qui va tenir lieu de religieux ». Dans ces sociétés modernes, nous pouvons considérer que c'est le politique qui organise le lien social. L'école constitue dès lors très vite l'un des outils de ce projet politique. En France, le territoire national, lieu de construction du lien social, doit gommer les singularités des espaces locaux et doit favoriser l'émergence d'un sentiment d'appartenance à une communauté régie par le politique incarnant l'État-Nation. Mais cette conception nationale du territoire social s'est souvent mise en place en ignorant délibérément les différentes communautés qui vivaient sur cet espace. Dès lors, les liens sociaux et culturels que l'on peut qualifier de « communautaires » ont disparu au profit de liens sociaux et culturels plus abstraits, davantage orientés vers la recherche de l'universalité d'une culture. Aujourd'hui, si l'on parle de lien social en France, en particulier, c'est souvent pour considérer que ce lien, qui était sensé garantir l'unité nationale, s'effrite : cet effritement semblerait trouver son origine dans l'élargissement des organisations économiques et sociales au service d'une logique de globalisation des espaces de production et de consommation. Progressivement, le politique, au service d'un État-Nation, disparaîtrait au profit de micro-pouvoirs régissant les nouvelles organisations sociales. Il semble que ce phénomène d'émergence de micro-sociétés touche tout autant les États-Nations que les sociétés organisées selon le mode communautaire.

Afin d'accompagner cette réorganisation sociale et territoriale, il convient sans doute de favoriser le rapprochement entre les acteurs sociaux et d'encourager le recours à une stratégie de développement ou de retissage des liens entre des membres susceptibles d'être partenaires, dans un espace local que l'on cherche à caractériser et à définir, sur un territoire que l'on souhaite redessiner afin de permettre de concilier aspirations individuelles et recherche du bien commun. Cette orientation peut constituer une première forme de réponse à cet effritement du politique incarnant l'État-Nation et à son corollaire que constitue la dérive individualiste symbolisée à l'École par le consumérisme scolaire. Évoquer le terme de territoire peut probablement convenir pour décrire le cadre de cet objectif de création ou de renforcement du lien social, à la condition que l'on puisse poser la question du fonctionnement démocratique des sociétés post-modernes, c'est-à-dire la question du fonctionnement des relations sociales entre les membres d'une collectivité. C'est donc bien la question du partenariat qui se trouve posée, dès lors que l'on interroge la finalité intrinsèque des territoires que l'on cherche à reconfigurer. Il s'agit, en effet, de reconnaître les deux principales plus-values sociales, voire sociétales, que constituent la mise

en place d'un partenariat, à savoir le développement d'un sentiment d'appartenance à une collectivité – davantage qu'à une communauté – et le renforcement de ses repères identitaires (qui puise dans l'appartenance à cette même collectivité). Sans un travail soutenu pour réussir ces deux objectifs, le risque est grand de penser que l'usage parfois abusif du terme de partenariat puisse révéler d'autres stratégies, comme celle qui consisterait à partager l'action éducative en faveur d'acteurs ayant des intérêts particuliers et divergents. Décrire le système éducatif en utilisant ou en privilégiant le terme de territoire, c'est donc nécessairement accepter de poser la question du mode de fonctionnement partenarial qui lui est associé. Il s'agit principalement d'interroger ici les modes de gouvernance de l'action publique en éducation, au sens où l'action publique est un instrument stratégique d'organisation au service des collectivités humaines. Dès lors, il convient d'accepter de débattre des modes de fonctionnement démocratique de nos sociétés que ceux-ci s'incarnent dans l'école, dans l'entreprise ou dans la famille.

Le partenariat au service d'une lecture politique du territoire éducatif

Le terme de territoire contient le mot « terre ». Et l'on sait combien la construction des identités sociales s'appuie sur l'identification de ce qui constitue les racines de chaque individu, c'est-à-dire l'espace et le temps dans lequel, et par lequel, il est né. La revendication du territoire, c'est le recours aux origines, la sollicitation des ancêtres, le recours à ce qui fonde chacun d'entre nous : notre parentalité. C'est sans doute pour cette raison que l'émergence de la notion de territoire accompagne le discours sur le lien social à construire ou à reconstruire. Dans cette perspective, De Queiroz (2003, p. 28) pointe quelques dimensions de la notion de territoire à prendre en compte : protection de l'individu par un environnement de proximité (la famille, les voisins, etc.), ré-appropriation de la culture du groupe social de proximité, constitution de groupes de contre-pouvoirs face aux entités perçues comme dominantes, etc.

Mais l'auteur repère avec justesse le risque principal d'une interprétation communautariste du concept de territoire, celui d'une dérive vers des configurations tribales, prémisses de l'émergence de ghettos. Il considère que l'école française a pu, jusqu'à présent, constituer le garde-fou à ce type de glissement possible : *« C'est bien en grande partie l'École et l'appareil d'éducation populaire, qui existait autour, qui a permis, dans ces quartiers, une éducation, une élévation des connaissances, une ouverture, un dépassement de l'horizon étroit de l'entreprise, le développement du sentiment de citoyenneté, le sentiment*

d'appartenance à une communauté plus vaste que celle du petit territoire, du petit quartier » (De Queiroz, 2003, p. 29). La référence des acteurs de l'éducation à la notion de territoire, y compris dans une société à fonctionnement communautaire, peut contenir cet enjeu : celui de concilier, là encore, espace de construction collective et de développement nécessaire des identités, respect des individualités et ainsi des différences, recherche de ce qui fédère et de ce qui unit. Nous pouvons faire l'hypothèse que les expériences éducatives, qui tentent d'associer plusieurs partenaires, pour en faire de véritables « co-éducateurs », doivent nécessairement s'appuyer sur des organisations qui revendiquent cet enjeu politique et social qui cherche ce qui spécifie (les différences entre les partenaires) et, dans un même mouvement, qui valorise ce qui unit (le dénominateur commun des actions des partenaires). Si l'on cherche à favoriser l'essor d'un territoire éducatif qui puisse s'appuyer sur un partenariat actif, encore convient-il de déterminer préalablement ce qui rassemble et unit les différents partenaires. Une réponse simple, pour ne pas dire simpliste, qui invoquerait le seul intérêt de l'enfant ne saurait suffire. En effet, il est nécessaire d'engager un débat au sein des partenaires sur le sens et les valeurs de l'action éducative que l'on cherche à promouvoir. Dès lors se pose ici la question de la nature et du sens des valeurs que l'on va chercher à faire partager et à pérenniser.

L'École est de toute évidence le lieu de ce travail de partage et de pérennisation des valeurs (Reboul, 1992). Si l'on considère que les territoires éducatifs doivent accompagner, voire épouser la reconfiguration des territoires sociaux, si l'on revendique l'idéal démocratique comme mode de fonctionnement de ces mêmes territoires s'appuyant sur un partenariat voulu, consenti et négocié, comment identifier les valeurs qui permettent de donner naissance au sentiment d'appartenance à ces sociétés démocratiques ? L'une des réponses, en France en particulier, est d'invoquer la référence à la citoyenneté, nouvelle manière de réaffirmer ou de décliner les valeurs de la République. Il est d'ailleurs frappant de constater que ce discours en plein essor sur la citoyenneté ne concerne pas seulement la sphère éducative (Maubant, 2003). Il touche aussi la sphère sociale, la sphère économique et la sphère culturelle. Mais que contient ce discours ? Quel est son sens ? Est-il là pour rappeler les valeurs d'une forme scolaire (l'École Républicaine en France, par exemple) ? La référence à la citoyenneté nous conduit-elle à défendre d'autres valeurs ou à réaffirmer avec plus de force des valeurs que l'on considère à tort ou à raison comme n'étant plus partie prenante d'une éducation familiale ? Il apparaît donc essentiel d'identifier ces valeurs et d'en débattre avant de les transmettre et avant de les enseigner. Or, ces valeurs renvoient à des savoirs qui, s'ils ne sont

pas reconnus, ne peuvent pas être enseignés. Ce travail nécessaire sur les valeurs, et sur les savoirs qui les constituent et qui fondent nos sociétés, est indispensable à entreprendre à partir du moment où se pose la question de la manière dont des individus vont vivre ensemble et vont apprendre à vivre ensemble (Imbert, 1997). Cette réflexion sur les valeurs doit nécessairement s'accompagner d'un enseignement de l'histoire des peuples, des nations et des États. Si l'éducation à la citoyenneté constitue le dénominateur commun des territoires sociaux en recomposition, s'il se confirme qu'elle est un objectif majeur des nouvelles réformes éducatives en cours, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, si l'on peut penser qu'elle constitue l'un des dénominateurs communs d'une action éducative concertée entre partenaires, il convient que cette éducation à la citoyenneté s'accompagne d'un enseignement de l'histoire sociale, économique et politique. Seul cet enseignement permet de comprendre les valeurs intrinsèques d'une appartenance à « une » collectivité et donc à « une » citoyenneté. Or force est de constater que cet encouragement à établir une éducation à la citoyenneté ne s'accompagne pas nécessairement d'un renforcement de l'enseignement des sciences sociales, en particulier en Amérique du Nord. Enseigner l'éducation à la citoyenneté sans l'enraciner dans un enseignement des sciences sociales peut conduire à vider de son sens le terme même de citoyenneté, en particulier dans des sociétés jeunes construites sur le mode communautariste.

Si nous défendons avec vigueur cette lecture démocratique du territoire, et son instrument de réalisation que constitue, selon nous, le fonctionnement partenarial, c'est qu'elle semble contenir cette double problématique : celle de la raison d'être d'individus qui cherchent à vivre ensemble et celle du mode de gouvernance du groupe ainsi constitué. C'est donc bien la figure partenariale qui confère au territoire ses conditions d'essor, de développement et de pérennisation. Encore convient-il que ces territoires éducatifs, et les groupes qui s'organisent sur ces territoires, se rejoignent *a minima* sur des objectifs communs qui traversent tout autant la sphère éducative que la sphère sociale. En effet, s'il n'était pas régi par la recherche d'éléments d'unité, l'essor de territoires et de groupes sociaux conduirait, à terme, à renforcer le risque d'un éclatement social, sociétal et politique. Dans cette perspective, certains discours sur le territoire semblent *a priori* séduisants. Il s'agit des discours portés aujourd'hui, tant par les partisans de l'économie libérale et mondialisée que par les partisans du fédéralisme politique ou du régionalisme culturel (la position majoritaire des Verts en France). En effet, ces prises de position semblent vanter les mérites de la proximité avec le terrain, de l'écoute des acteurs locaux, de la prise en compte des

singularités et des spécificités, du respect des autonomies des acteurs et des organisations et de l'attitude bienveillante à l'égard des différentes communautés.

Mais, en réalité, ces discours ne posent pas les deux questions essentielles. D'une part, se trouve la question des éléments qui participent de la définition d'un projet collectif et qui contribuent à débattre des conditions de mise en œuvre du pacte social, dans des sociétés démocratiques. D'autre part, on songe à la question du fonctionnement démocratique des instances de décision de ces collectivités. Face à cette opacité du concept de territoire, il n'est pas certain que les acteurs locaux, enseignants et autres acteurs sociaux, aient pu déterminer les enjeux implicites de la problématique partenariale. Ils pourraient être tentés de considérer que ce concept est vide de sens, qu'il relève davantage d'un effet de mode, ou d'un discours délibéré des décideurs qui cherchent, *in fine*, à instituer, sans concertation, un démantèlement des organisations éducatives. Aujourd'hui, il semble que tout discours de réorganisation des territoires sociaux, en particulier des territoires éducatifs, peut provoquer des mécanismes de résistance chez certains enseignants. Dès lors, ils pourront être tentés par le repli sur l'établissement, voire par le choix de se réfugier dans l'espace supposé protégé de la classe. Il semble donc important d'aider les acteurs de l'éducation à préciser les sens du terme de territoire et de son corollaire organisationnel qu'est le partenariat, afin d'éviter les malentendus. Il semble surtout essentiel d'imaginer des nouvelles formes d'organisation des territoires sociaux permettant de reconnaître ce qui unit chaque acteur à l'ensemble du groupe dans le respect des places et des positions de chacun.

Centre de Recherches Éducation et Formation (CREF) | Télécharge le 10/06/2026 sur <https://shs.cnam.info/> (F: 216.73.216.179)

Lorsque la question pédagogique s'imisce dans la raison d'être du partenariat

L'école n'est pas seulement une affaire publique. Ce qui se passe à l'école fait de plus en plus l'objet de préoccupations privées et de discussions parfois vives au sein des familles. Elle constitue le principal sujet des débats et des échanges « privés » entre parents et enfants (Meirieu, 2000). Sous cette pression grandissante du corps social, en particulier les familles, inquiètes du devenir scolaire et social de leurs enfants, les enseignants tentent alors de déterminer un nouvel interlocuteur. Outre l'institution et son corollaire que constitue l'administration scolaire, les enseignants doivent donc intégrer en quelque sorte un nouveau « commanditaire » : les parents. Pression de l'institution éducative, pression des familles, double interpellation qui se pose comme une obligation de faire réussir le jeune, même si cette notion de réussite

peut recouvrir différents sens et interprétations. Malgré tout, certains enseignants tentent de relativiser cette double pression en renvoyant chaque « commanditaire » à sa part de responsabilité dans les échecs annoncés de certains élèves. Si l'élève ne réussit pas, c'est parce que les moyens humains et matériels font défaut. C'est ici l'argumentaire syndical qui est exploité.

Toutefois, si l'élève éprouve des difficultés à l'école, c'est parce qu'il se trouve dans un contexte socio-familial défavorisé. Dans cette perspective, c'est la thèse du handicap socio-culturel qui se trouve sollicitée. Ainsi, les enseignants considèrent le plus souvent que, dans leurs rapports à l'école, les familles constituent l'une des variables à prendre en compte dans l'analyse (plus que dans le traitement) des causes de l'échec scolaire (Meirieu, 2002). Le traitement, pensent certains d'entre eux, doit rester la prérogative des professionnels de l'éducation. Il doit s'organiser à l'intérieur de l'école, même si au quotidien, les enseignants semblent attendre beaucoup de l'élève, dans son « travail à la maison ». Cette relation enseignants-parents semble donc se vivre difficilement au travers d'un double malentendu qui trouve, pour le premier d'entre eux, son origine dans les missions mêmes de l'école. L'école doit-elle se garder de tout contact avec le monde réel ou au contraire n'a-t-elle de sens que par rapport à l'usage social que les élèves peuvent en faire ? Dès lors, l'école se méfie de ses partenaires, et en particulier des parents. Elle entretient l'idée que cet environnement nuit globalement à l'efficacité de l'éducation, tout en admettant, néanmoins, que l'éducation de l'élève peut permettre aux parents d'accéder à l'universel. Il convient donc aujourd'hui pour les enseignants de maintenir cette distance à l'égard des familles, tout en favorisant une forme de socialisation, voire de normalisation implicite des parents, sous la forme d'une éducation externalisée, une éducation en quelque sorte déléguée aux enfants. En France, l'École Républicaine s'est construite sur cette rupture délibérée et originelle, entre la famille d'une part et la société d'autre part. Mais cette rupture n'est pas toujours assumée par les professionnels de l'éducation. Le premier malentendu entre parents et enseignants se situe, sans doute, autour de ce non-dit, autour de cet acte voulu, en France, il y a plus de deux cents ans par la Nation, de mise à distance de la société du territoire éducatif. Au Québec, même si l'école ne s'est pas organisée selon ce principe de rupture radicale avec la sphère privée, il reste que, depuis le rapport Parent, on cherche à affirmer avec force une forme d'indépendance de l'institution scolaire à l'égard de tout groupe de pression, qu'il soit d'ordre religieux ou d'ordre privé.

Cependant, cette affirmation d'indépendance trouve aujourd'hui ses limites dans la nécessité ressentie par le milieu scolaire d'impliquer de plus en plus les familles dans la remédiation aux difficultés scolaires des élèves (Pithon, Terrisse, Gordon, Prévot, & Vallerand, 2004 ; Terrisse, 2005). Or ce pari peut s'avérer délicat, voire difficile à réussir s'il ne s'inscrit pas dans un programme favorisant l'établissement d'un réel partenariat entre l'école, les familles et les milieux de pratique. Aujourd'hui, les enseignants attendent des familles une adhésion à l'école, sans condition, et d'une certaine manière sans discussion, adhésion qui constitue pour certains d'entre eux un préalable à la prise en compte pédagogique de l'élève. Certains réclament cette adhésion, mais ne savent pas nécessairement reconnaître et nommer les valeurs de cette école « publique » qu'ils invoquent. Sans doute les établissements privés ont-ils depuis longtemps déjà compris l'enjeu qu'il y a de définir les valeurs qui permettent à un groupe d'appartenance de se constituer. Pour certains enseignants, notamment en France, cette exigence d'une adhésion sans condition aux demandes de l'école n'appelle pas débat. Elle conforte et pérennise l'idée que famille et école sont des espaces-temps séparés et clos sur eux-mêmes. Mais, cette séparation étanche doit s'accompagner (et c'est sans doute là la nouveauté par rapport à la conception de cette école-sanctuaire que défendaient les pères de l'École Républicaine française) d'attentes fortes à l'égard des familles dans leurs capacités à accompagner l'élève en dehors du temps scolaire. Ainsi, la conception du temps scolaire, par les enseignants, dépasse aujourd'hui le simple temps de présence de l'élève à l'école. L'élève doit être en quelque sorte préparé pour l'école. *Briefing* donc, mais aussi *débriefing*. En effet, pour les enseignants, réussir à l'école, c'est effectuer les tâches pendant le temps scolaire, mais aussi pendant le temps hors de l'école, dans la mesure où ces différentes tâches permettent de préparer les tâches scolaires des jours suivants. Cette condition pour une réussite scolaire, *quasi* garantie, ou sensée l'être, n'est pas explicitement énoncée par les enseignants, en dehors des échanges entre collègues lors des conseils de classe. À défaut d'être déjà dans la grande explication (Meirieu, 2002), parents et enseignants tentent donc de nouer des relations qui se fondent sur ce profond non-dit.

Cette relation délibérément distante entre la famille et l'école s'organise sur le principe du fait accompli. D'un côté, nous avons l'institution scolaire qui fixe les objectifs de l'éducation, sans toujours accepter qu'ils soient l'émanation d'un véritable débat démocratique. De l'autre, nous avons les familles qui sont en quelque sorte sommées de se soumettre aux exigences de l'école, sans qu'elles aient pu être impliquées de près ou de loin dans la définition des fins et des moyens. Dans cette

perspective, les enseignants souhaitent confier une part de l'acte d'enseigner aux familles, un peu comme s'il s'agissait de prolonger l'acte d'enseignement dans la classe. L'exemple des devoirs « à faire à la maison » est à ce titre symptomatique (Meirieu, 2004). Mais, en France en particulier, la Nation demande aussi implicitement aux enseignants de ne pas prendre en compte la famille, car celle-ci porte en elle la singularité. Elle symbolise la sphère privée. À ce titre, elle constitue un obstacle à la prétention à l'universel. Le débat sur « le foulard », et la Loi qui s'en est suivie, est symptomatique de cette réalité française. Mais paradoxalement, les pouvoirs publics considèrent aussi implicitement que l'éducation « nationale », au sein de l'école, ne peut réussir que si elle trouve son prolongement particulier dans une éducation « individualisée » au sein de la famille. Les enseignants français, en particulier, mesurent bien ce risque du grand écart. Ils sont missionnés par l'État pour faire accéder les enfants à l'universalité de la culture, mais, confrontés aux réalités de l'échec scolaire, ils sont convaincus de la nécessité de prendre en compte les particularismes et s'engagent donc à « mettre l'enfant au centre du système » (Blais, Gauchet, & Ottavi, 2002). L'École Républicaine maintient à distance les familles, mais les pouvoirs publics égrènent un discours qui peut laisser croire aux parents que leurs spécificités familiales seront prises en compte par l'école. Le discours sur les territoires éducatifs est symptomatique de cette duplicité érigée en mode de gouvernance de l'action publique. Outre ce premier malentendu entre parents et enseignants qui apparaît et se décline autour des finalités de l'École, existe aussi un second malentendu qui, cette fois, s'alimente et se cristallise sur les causes de l'échec scolaire, et sur les solutions à mettre en œuvre. Certains parents souhaitent en effet une prise en compte individuelle de l'enfant tout en souhaitant que l'École ne modifie pas ses modes d'organisation, et ne remette pas en question notamment le principe de sélection.

En effet, l'institution scolaire est attendue sur sa capacité à offrir et à garantir à toutes les populations non seulement les mêmes contenus, les mêmes règles du jeu, mais aussi et surtout les mêmes perspectives sociales et professionnelles. Si l'École laisse entendre qu'elle prend en compte les singularités, alors le doute sur sa capacité à viser l'égalité des chances commence à s'installer dans les représentations des familles. Celles-ci peuvent craindre en effet que cette prise en compte des caractéristiques individuelles ne se transforme en discrimination négative. Certes, la distinction est en marche. Elle peut être souhaitée, mais elle doit se décliner sur un mode de discrimination positive. Autrement dit, c'est par l'échec scolaire des autres que ma propre réussite scolaire peut apparaître. L'école n'est jamais autant louée lorsqu'elle est interprétée

comme une variable de discrimination positive pour soi. C'est pourquoi la société dans son ensemble souhaite ignorer les réalités d'exclusion sociale favorisées, voire amplifiées, par les organisations éducatives. Elle ne voit pas toujours, ou ne cherche pas à voir, combien les inégalités sociales sont entretenues et démultipliées par l'institution scolaire. C'est pourquoi les familles, dans leur ensemble, continuent de défendre l'idée d'une école sanctuaire, à visée universelle, qui est sensée protéger leurs enfants des influences socioéconomiques représentant des intérêts privés. Les familles veulent que l'école se recentre sur ses missions d'instruction, au risque d'aller jusqu'à exclure certains élèves jugés indésirables et qui sont aujourd'hui rendus responsables des difficultés des enseignants et, par contrecoup, des difficultés des élèves qui veulent réussir. Elles défendent *a priori* le principe d'égalité des fins et des moyens pour tous. Or, tout en défendant ce modèle, les familles sont soucieuses de la prise en compte individualisée, personnalisée, de leurs enfants par l'institution éducative, comme s'il s'agissait d'assurer, malgré tout, la valorisation des particularismes familiaux dans un contexte qui tend à récuser la prégnance de la sphère individuelle et privée face à une organisation qui se veut collective et universelle, voire communautaire : l'illusion du grand village planétaire. Les familles veulent aujourd'hui profiter, « à titre personnel » de l'école, surtout si cette école est publique, encore plus si elle est privée. Certaines familles, d'ailleurs, pourront justifier le choix d'une école privée par l'offre éducative « singulière » qui leur garantit la prise en compte de leurs singularités.

Mais, les enseignants, eux-mêmes, peuvent participer de ce second malentendu. Tout en prônant l'ouverture de l'école sur le monde, tout en admettant la nécessité d'une prise en compte individuelle des élèves, les enseignants continuent de revendiquer la distance avec la société civile. En France, cette revendication n'est pas justifiée seulement par la défense des premiers idéaux de l'École Républicaine et des fondements de la démocratie française : émancipation de tous les individus, quelle que soit leur origine sociale, égalité des citoyens (Blais, *et al.*, 2002.) devant le droit à l'éducation. C'est aussi, pour les enseignants, un moyen d'éviter les interrogations, voire les doutes, sur les choix pédagogiques et sur l'efficacité des moyens à mettre en œuvre pour réduire la fracture scolaire. Dès lors, si prendre en compte l'environnement familial de l'élève dans une pratique éducative, c'est, pour l'enseignant, accepter d'interroger les finalités et les valeurs d'une société à un instant « t », c'est aussi pour l'enseignant s'obliger à faire face aux contradictions et aux non-dits de l'institution éducative. C'est, pour lui, s'obliger à rechercher la difficile conciliation entre émancipation des individus et exigence de justice sociale. Pour l'enseignant, s'arrêter quelques instants

sur la singularité de l'élève, c'est se soumettre au débat sur les finalités de l'École et sur les pratiques professionnelles mises en œuvre dans l'établissement et dans la classe, ce qu'il ne souhaite pas nécessairement faire, prisonnier qu'il est des contradictions d'un système qui n'a pas tout dit sur ses idéaux et encore moins sur ses intentions. En effet, aux yeux des enseignants, l'institution éducative peut apparaître de plus en plus comme une organisation qui produit de l'échec, voire de l'exclusion (Morel, 2002). Cette possible, mais effrayante, réalité peut conduire les acteurs de l'institution éducative à s'interroger, ensemble, sur les origines des dysfonctionnements de l'école. Ils doivent alors accepter de prendre en compte les dimensions endogènes des facteurs explicatifs de l'échec scolaire. Certes, pour nos sociétés et pour ces nouveaux territoires du vivre-ensemble, il convient aujourd'hui de s'interroger sur les finalités de l'éducation. C'est sans doute dans le cadre du territoire collectif, peut-être d'inspiration nationale, que doivent être posées ces questions, tant il est vrai que la connaissance de l'histoire collective, nous l'avons vu précédemment, constitue l'un des outils pour définir avec précision les valeurs à partager.

Pour un partenariat au cœur même de l'intervention éducative...

Il est donc nécessaire d'accepter de s'interroger sur les pratiques professionnelles de ceux qui participent de cette éducation collective. D'autant plus que de nombreux et nouveaux acteurs se revendiquent aujourd'hui comme « professionnels de l'éducation » ou pour le moins prétendent à être, eux-aussi, des éducateurs. S'interroger ensemble sur les finalités de l'École est donc une condition pour qu'un nouveau partenariat entre parents, enseignants et acteurs sociaux, impliqués dans ce projet de vivre ensemble, se mette réellement en place et ne se réduise pas à un catalogue de bonnes intentions. En effet, il ne suffit pas d'invoquer l'indispensable partenariat entre parents et enseignants pour que cette nouvelle réalité émerge et pour qu'elle réussisse à participer à résoudre les difficultés des enfants à l'école. Si l'on souhaite qu'une communauté éducative, voire apprenante, s'organise en associant, entre autres, parents et enseignants, il convient d'accepter de lever les différents malentendus dont nous avons esquissé les contours dans les lignes précédentes. Cette possible et souhaitable nouvelle réalité pourrait prendre naissance dans l'émergence de nouvelles configurations éducatives. Certes, l'aspiration à s'inscrire dans une organisation multi-partenariale à visée éducative peut révéler et traduire des intérêts particuliers, mais pas nécessairement contradictoires pour l'acte d'éduquer. Dans une telle perspective, il apparaît de plus en plus nécessaire de bouleverser la problématique bipolaire de la relation école-famille, et le rapport dual entre enseignants et

parents qui caractérisaient jusqu'alors exclusivement, notamment en France, le rapport entre l'école et la vie (Houssaye, 1987). Il n'est pas non plus certain que chaque partenaire accepte de lever ces intentions et ses arrière-pensées. En effet, certains peuvent avoir intérêt à prolonger ce face à face. Par exemple, certaines familles peuvent être tentées de recourir à des stratégies individuelles pour profiter au mieux de l'institution éducative et de son principe actif, la sélection sociale : cours particuliers, cours de soutien, enseignements complémentaires, prédilection pour l'enseignement privé, surtout lorsque celui-ci s'organise selon le mode de la sélection sociale... Elles peuvent aussi se tourner vers de nouveaux services et produits éducatifs, disponibles sur le marché au plus offrant, à la recherche d'organisations à but lucratif qui leur promettent la réussite scolaire. Mais, les familles peuvent aussi se tourner vers d'autres modèles d'intervention éducative, voire en être à l'origine, à partir du moment où ceux-ci garantissent le débat, entre les différents partenaires, sur les finalités et sur le sens de l'intervention éducative dans le respect des valeurs décidées et défendues par la collectivité publique. Car, de la référence à ces valeurs et à ce qui fonde la collectivité publique ayant charge et projet d'éduquer, dépend la réussite de ces territoires éducatifs singuliers. Ces nouvelles configurations doivent sans doute se définir comme des nouveaux espaces-temps éducatifs où « *des éducateurs se rencontrent dans une conversation et dans la découverte de leurs croyances respectives* » (Lenoir, & Raymond, 1998, p. 38).

Références bibliographiques

- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues et... ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Berbaum, J. (1989). *Apprentissage et formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bertrand, Y. (1992). *Théories contemporaines de l'éducation*. Ottawa : Agence d'Arc.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Bayard.
- Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- De Queiroz, J.-M. (2003). Ville-École-Intégration. *Enjeux*. Hors-série (7).
- Delamotte, E. (1998). *Une introduction à la pensée économique en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Gauthier, C., & Saint-Jacques, D. (dirs) (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Houssaye, J. (1987). *École et vie active, résister ou s'adapter ?* Neuchâtel : Delachaux-Niestlé.
- Imbert, F. (1997). *Vivre ensemble*. Paris : ESF
- Lenoir, Y., & Raymond, D. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale, des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Maubant, P. (2003). Des métiers de médiateurs aux pratiques de médiation : la fin d'une utopie. In Astolfi, J.-P. (Ed.), *Éducation et formation, nouvelles questions, nouveaux métiers* (pp. 237-256). Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un nouveau métier*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2000). *Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe?* Lyon : Chronique sociale. Meirieu, P. (dir) (2002). *L'école et les parents, la grande explication*. Paris : Presses Pocket.
- Meirieu, P. (2004). *Les devoirs à la maison*. Paris : La Découverte.
- Morel, S. (2002). *École, territoires et identités, Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Pithon, G., Terrisse, B., Gordon, D., Prévot, O., & Vallerand, S. (2004). Résoudre des problèmes éducatifs dans la famille: entraînement interactif à la communication parents-enfants. In E. Palacio-Quintin & J.M. Bouchard (Eds), *Questions d'éducation familiale* (pp. 443-453). Montréal : Logiques.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.
- Schwartz, B. (1988). Éducation permanente et formation des adultes : évolution des pratiques, évolution des concepts. *Éducation permanente*, 92, 7-21.
- Terrisse, B. (2005). *Les enjeux du partenariat famille-école-communauté et réseaux sociaux dans les recherches et les interventions auprès des populations vulnérables*. Chicoutimi : Association francophone pour le savoir.
- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement*. Sherbrooke : CRP.