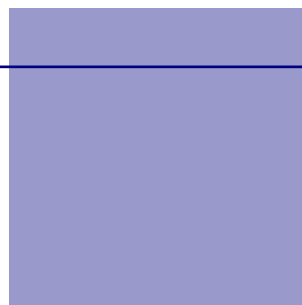
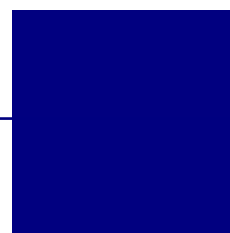
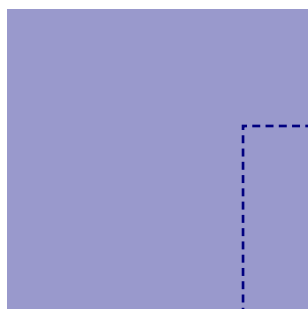


Les Cahiers de recherche du Girsef

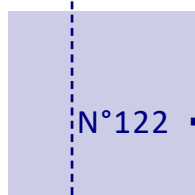


LE PARTENARIAT ENTRE
ÉCOLES ET ACTEURS ÉDUCATIFS EXTERNES.
DIFFÉRENCIATION ET ADAPTATION DANS UN CONTEXTE
D'EXPANSION ÉDUCATIVE ET ORGANISATIONNELLE

Lisa Devos



N°122 ■ NOVEMBRE 2020 ■





Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

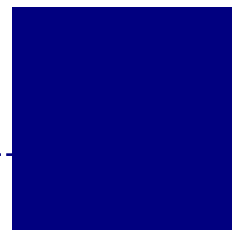
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables le site <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/login> et sur le site www.i6doc.com.

Responsable de la publication : Bernard Delvaux

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



LE PARTENARIAT ENTRE ÉCOLES ET ACTEURS ÉDUCATIFS EXTERNES

DIFFÉRENCIATION ET ADAPTATION DANS UN CONTEXTE D'EXPANSION ÉDUCATIVE ET ORGANISATIONNELLE

Lisa Devos*

GIRSEF – UCLouvain

Face aux mutations rapides de la société dès la fin du XXe siècle, les écoles semblent compter de plus en plus sur les organisations de leur environnement pour assumer la diversification de leurs missions. Ainsi, le partenariat scolaire a-t-il pris de l'ampleur au cours des dernières décennies, au point de devenir une norme pour les personnels scolaires et les organisations de leur environnement. Cet article resitue d'abord la croissance de ces collaborations dans le cadre des évolutions sociétales, montrant en quoi cette croissance est liée à la globalisation, l'expansion de l'éducation, l'instanciation de l'acteur organisationnel ou la pluralisation des références normatives. Il analyse également, à partir d'une recherche documentaire et d'une enquête qualitative dans le champ des « éducations à », comment ces phénomènes sociétaux se concrétisent sur le terrain local. Les données empiriques révèlent une double dépendance entre écoles et organisations extérieures. Cette relation apparaît cependant asymétrique, au désavantage des acteurs non scolaires, forcés de s'adapter aux contraintes de l'école tout en construisant leur légitimité sur leur différence par rapport aux objets et à la forme scolaires. Dans une dernière partie, cet article analyse en quoi l'ouverture des écoles à leurs partenaires contribue à la fragmentation et à la réinstitutionnalisation du champ scolaire.

Mots-clés : partenariat, éducation à, expansion de l'éducation, expansion organisationnelle

* Lisa Devos est sociologue et doctorante au Girsef

Avec l'entrée dans la seconde modernité, l'école et son programme institutionnel perdent une part de leur « allant de soi » et de leur homogénéité (Dubet, 2002). Largement encouragés à développer leur autonomie, les établissements scolaires adaptent désormais leur offre éducative à l'évolution des demandes sociétales et de leur public. Face aux mutations rapides de la société dès la fin du XXe siècle, les écoles semblent compter de plus en plus sur les organisations de leur environnement pour remplir leurs missions qui se diversifient. Ainsi, le partenariat scolaire a-t-il pris de l'ampleur au cours des dernières décennies, au point de devenir une norme pour les personnels scolaires et les membres des associations, entreprises et institutions qui évoluent dans l'environnement des écoles (Baluteau, 2017).

Il existe une multiplicité de définitions de la notion de « partenariat ». Dans cet article, nous utiliserons ce terme dans son acception large, incluant toutes les collaborations poursuivant des buts éducatifs pour les élèves durant le temps scolaire, quel que soit le degré de complémentarité, de symétrie ou de co-construction dans la réalisation du partenariat. Il nous est impossible de prouver de manière chiffrée l'augmentation des collaborations de ce type entre les écoles et les organisations non scolaires externes. Néanmoins, plusieurs auteurs démontrent une transformation des rapports entre l'école et les prestataires éducatifs qui l'environnent.

Dans la littérature francophone, les premières analyses relatives au partenariat scolaire sont apparues au début des an-

nées 1990 avec le travail de Dominique Glasman relatif au partenariat dans les zones d'éducation prioritaire (Glasman, 1992). Par la suite, plusieurs auteurs ont étudié les partenariats entre établissements scolaires et institutions culturelles et artistiques (Buffet, 1995 ; Bonnéry & Fenard, 2013 ; Côté, 2010 ; Dupont, 2010 ; Matias & Lemerise, 2006 ; Montoya, 2013). D'autres chercheurs se sont également intéressés aux partenariats entre l'école et le monde de l'entreprise (Landry & Serre, 1994 ; Mazalon, 1994 ; Doray & Maroy, 2001). Constatant l'expansion de la logique partenariale au sein de l'école, ces diverses recherches portent généralement sur les enjeux du rapprochement entre des mondes traditionnellement fermés les uns aux autres, comme le monde scolaire et la sphère économique. Elles développent également des réflexions pédagogiques sur l'articulation du travail des enseignants et celui des intervenants externes. Publié récemment, l'ouvrage "L'école à l'épreuve du partenariat" (Baluteau, 2017) analyse les conditions sociales et scolaires du partenariat ainsi que les transformations pédagogiques et organisationnelles inhérentes à la croissance des collaborations. En dehors du monde francophone, d'autres auteurs tels que Barry Franklin et Thomas Popkewitz (Franklin, Bloch & Popkewitz, 2003) étudient la question du partenariat en tant que collaboration entre le privé et le public, une troisième voie de réforme éducative à l'aune d'une transformation du rôle de l'État et de ses relations à la société civile.

Si ces recherches ont nourri nos questionnements et notre problématisation,

nous avons adopté une perspective sociologique plus large. Nous poursuivons en effet trois objectifs. D'abord, resituer la problématique du partenariat scolaire dans le cadre des évolutions sociétales. Ensuite, comprendre comment

ces phénomènes sociétaux se concrétisent dans la collaboration entre l'école et les acteurs éducatifs externes. Enfin, considérer les enjeux du partenariat en termes de fragmentation et d'institutionnalisation du champ scolaire.

Le partenariat scolaire comme phénomène organisationnel

Nous pensons que l'analyse de l'évolution des rapports entre les établissements scolaires et leur environnement gagne en pertinence si on la replace dans l'analyse plus large des évolutions des systèmes éducatifs et des sociétés. Nous faisons en effet l'hypothèse qu'on ne peut comprendre en profondeur les phénomènes les plus locaux qu'en les envisageant dans le cadre de la globalisation. Les auteurs du néoinstitutionnalisme montrent en quoi les États-nations sont désormais intégrés dans une société mondiale libérale, soumis aux processus culturels globaux (Drori, 2008). Ils mettent en évidence l'expansion rapide des interdépendances économiques, politiques, culturelles et sociales au niveau mondial. Cette croissance des interdépendances s'accompagne d'une expansion des activités scientifiques et éducatives, puisque tous les aspects de la vie sociale et naturelle sont aujourd'hui susceptibles d'être analysés scientifiquement et transformés en objets éducatifs (Meyer & Bromley, 2013). Cette expansion de la science et de l'éducation nourrit le phénomène de "rationalisation culturelle globale", qui s'est intensifié au cours du siècle dernier.

La seconde modernité est en outre caractérisée par une mutation des modèles de société et du rôle des individus. L'instanciation culturelle de l'acteur est l'une de ses caractéristiques majeures. La société est ainsi décrite aujourd'hui comme un ensemble construit par des acteurs responsables et autonomes (Meyer, 2010). Responsabilisés, les individus doivent construire leur biographie, être tenaces, flexibles, développer un esprit d'initiative, pouvoir s'ajuster, se coordonner, s'intégrer (Beck, 2002). Mais l'individu n'est pas le seul type d'acteur qui prend de l'importance au cours du dernier siècle : les organisations sont également devenues centrales. En effet, les tendances globales de rationalisation culturelle et de montée de la logique de l'actorhood suscitent une expansion rapide de l'organisation formelle dans les différents secteurs sociaux (Meyer & Bromley, 2013).

Les systèmes éducatifs n'échappent pas à ce phénomène de croissance organisationnelle. Les écoles sont considérées comme des organisations autonomes, organisées autour de principes managériaux et de mécanismes de reddition de comptes aux au-

torités publiques qui les financent. L'expansion organisationnelle apparaît également à travers la multiplication des opérateurs éducatifs externes aux écoles¹. Bromley, Schofer et Longhofer (2018) montrent que la diffusion mondiale d'une culture globale, individualiste, rationnelle et libérale, favorise la prolifération d'acteurs associatifs engagés dans une démarche éducative.

Notre recherche vise à comprendre la manière dont ces différentes organisations éducatives, scolaires et non scolaires, évoluent et collaborent dans le contexte de l'expansion éducative et organisationnelle. Pour ce faire, il ne faut pas perdre de vue que les organisations ne constituent pas des entités homogènes et intégrées (point a) et qu'elles ne sont jamais indépendantes de leur environnement institutionnel (point b) ou organisationnel (point c).

a) Faiblesse des couplages organisationnels

Il convient de nuancer la conception wébérienne d'une organisation rationnelle, fondée sur des règles et des procédures et tournée vers un objectif commun. Les analystes des organisations ont depuis longtemps reconnu les aspects irrationnels des organisations, souvent confrontées à des incohérences et des conflits internes (Meyer & Scott, 1983). Les organisations

doivent répondre à une grande diversité de demandes en conflit : créer du profit, soutenir l'emploi, offrir un bon environnement de travail et des opportunités pour les travailleurs, satisfaire les clients, respecter les normes sanitaires, écologiques, etc. Leur coordination est ainsi souvent fondée sur une différence entre la structure formelle et l'activité informelle : les organisations sont "faiblement couplées", autrement dit les activités de leurs différents départements ne sont que faiblement liées les unes aux autres, voire incohérentes (Meyer & Rowan, 1977). L'établissement scolaire constitue une figure emblématique de ce que Karl Weick (1976) appelle un *loosely coupled system*, c'est-à-dire une structure organisée en parties relativement autonomes, peu articulées entre elles et peu soumises au contrôle de leur hiérarchie. Les organisations éducatives, scolaires ou non scolaires, présentent en effet généralement un découplage entre les objectifs déclarés, les discours officiels et les pratiques effectives. Dans les écoles, s'il existe un projet d'établissement et un projet pédagogiques censés s'appliquer à tous, les enseignants restent autonomes dans leur travail éducatif. Il existe donc de grandes variations de pratiques éducatives d'une classe à une autre, entraînant dans certains cas une fragmentation éducative, voire normative, à l'interne des établissements.

¹ Au-delà de l'école, les jeunes peuvent se tourner vers une diversité d'acteurs pour soutenir leur travail scolaire, poursuivre leur apprentissage d'un objet particulier et/ou vivre des activités socioculturelles entre jeunes : écoles de devoirs, maisons de jeunes, organisations de jeunesse, ONG, services d'action en milieu ouvert, services d'accrochage scolaire, centres de planning familial, académies de musique, centres sportifs, musées, bibliothèques, centres culturels, centres de loisirs, centres de dépaysement et de plein air, fermes pédagogiques, centres régionaux d'initiation à l'environnement, CEMEA, etc.

En plus de souligner l'intégration limitée des organisations, les auteurs néoinstitutionnalistes ajoutent que la montée en puissance des organisations formelles ne garantit pas pour autant à celles-ci une autonomie parfaite. Jamais complètement fermées, les organisations contemporaines présentent des niveaux élevés d'interpénétration avec leur environnement, institutionnel, d'une part, et organisationnel, d'autre part.

b) Dépendance à l'environnement institutionnel

La structure formelle des organisations reflète souvent moins leurs activités réelles que les normes de rationalité et les règles institutionnalisées dominantes dans leur environnement (les "mythes" institutionnels) (Meyer & Rowan, 1977). Meyer et Bromley (2013) montrent que les organisations restent très dépendantes des définitions externes qui soutiennent leur description. Elles internalisent des scripts extérieurs et sont soumises à des régulations multiples.

Les organisations contemporaines ont comme particularités d'être intégrées dans des environnements institutionnels complexes et confrontées à des logiques institutionnelles parfois conflictuelles, propres à générer le changement (Thornton & Ocasio, 2008). À cette complexité institutionnelle s'ajoute une croissance importante des indéterminations normatives dans les différents champs de la vie sociale. Les grands récits de la modernité semblent ébranlés face à la multiplication des normes et des valeurs auxquelles se référer (Mangez et al., 2017). Cette montée

de l'indétermination normative concerne aussi l'école, confrontée ainsi à un affaiblissement de son « programme institutionnel » (Dubet, 2002) qui lui fournissait des réponses normatives stables à mobiliser pour la socialisation des élèves. Le déclin du programme institutionnel ouvre l'espace des possibilités et nécessite de reconstruire de nouveaux univers de sens à l'échelle des organisations éducatives.

Cette croissance de l'indétermination a lieu dans un contexte de multiplication des crises et des risques. L'entrée dans la seconde modernité s'est accompagnée d'évolutions sociétales à grande échelle : globalisation, accélération du temps, augmentation des inégalités, précarisation du marché du travail, crises écologiques, risques technologiques et sanitaires, etc. De nouveaux enjeux globaux se sont ainsi imposés aux systèmes éducatifs, plaçant les écoles devant l'urgence d'adapter leur enseignement à ces nouvelles réalités.

Les analyses établies dans cet article partent donc de l'hypothèse d'une désinstitutionnalisation progressive de l'école dans un contexte de plurinormativité et de multiplication des risques et des crises. Les demandes, problèmes et débats normatifs se déplacent vers les individus et les organisations. Ces dernières deviennent des acteurs de recomposition du paysage normatif : la construction du sens quitte partiellement la zone d'influence de la nation pour se recentrer sur le local (Mangez et al., 2017). Ainsi, les écoles doivent prendre des orientations spécifiques dans une étendue de plus en plus large de possibilités (Mangez et al., 2017) et ajuster leur offre éducative aux changements contemporains.

c) Dépendance à l'environnement organisationnel

Évoluant dans un contexte sociétal complexe, les organisations n'en sont pas moins également inscrites dans un environnement organisationnel contraignant. *"Organizations are penetrated by the rules of other organizations, carried by professionalized participants or by direct interpenetration from laws, the knowledge system, or accounting arrangements"*² (Meyer & Bromley, 2013). C'est le cas au sein des systèmes éducatifs, et en particulier dans le système scolaire belge qui, étant organisé comme un quasi-marché scolaire, invite déjà les écoles à développer leurs propres culture et identité afin de construire leur positionnement dans l'espace concurrentiel local. Les établissements tendent ainsi à se différencier les uns des autres, en se spécialisant autour d'objets d'apprentissage, de finalités éducatives et/ou de modalités d'enseignement particulières

Les écoles se voient également confrontées à une croissance des offres éducatives externes, qui prolifèrent du fait de l'expansion de l'éducation et de la pluralisation normative. Ces organisations non scolaires ont tendance à utiliser l'école comme point d'ancrage, lieu privilégié pour accéder au public des jeunes (Baluteau, 2017). Leur activité n'est pas sans lien avec la « montée des dispositifs » qu'évoque Anne Bar-

rère pour qualifier l'ensemble de supports organisationnels disparates gagnant en importance dans les établissements scolaires (Barrère, 2013). Les évolutions sociétales paraissent donc associées à une modification progressive de la forme organisationnelle des écoles. De plus en plus, les écoles peuvent être analysées comme des organisations en réseau, utilisant des partenariats éducatifs pour répondre aux évolutions de leur environnement et remplir leurs missions. Bien sûr, la réalité partenariale varie entre les établissements et une partie des enseignants restent réticents par rapport à l'« ingérence » d'intervenants extérieurs dans leurs activités éducatives (Van Zanten, 1990). Mais généralement, l'environnement des écoles apparaît aujourd'hui comme un espace pourvoyeur de ressources humaines, matérielles, cognitives et financières qui peuvent être mises au service des missions scolaires. L'identité organisationnelle des écoles se construit notamment par leur capacité à s'insérer dans un réseau, à contrôler les flux d'informations et mobiliser des ressources extérieures (Baluteau, 2017). La sélection de partenaires par les établissements révèle leurs projets éducatifs et donc les orientations normatives principales qui guident leurs décisions, ou du moins qu'ils pensent utiles d'afficher à l'externe.

En résumé, nous posons l'hypothèse que les écoles cherchent de plus en plus de

² Traduction : « Les organisations sont pénétrées par les règles des autres organisations, véhiculées par des participants professionnalisés ou par l'interpénétration directe des lois, du système de connaissances ou des dispositifs de reddition de compte. »

réponses dans leur environnement parce qu'elles sont confrontées à une déstabilisation des modèles normatifs et à une pluralisation des logiques éducatives. Elles externalisent donc une partie de leur travail éducatif auprès des acteurs qui les environnent, tandis que ces derniers se tournent massivement vers le monde sco-

laire pour mener leurs activités et diffuser ainsi l'éducation aux enjeux qui leur importent. Le partenariat scolaire apparaît donc un comme un événement de rencontre entre deux organisations qui cherchent à adapter leur fonctionnement aux évolutions des champs et systèmes dans lesquels elles sont intégrées.

Méthodologie

À partir de cet angle d'analyse relativement peu exploré, nous tentons de saisir la manière dont l'école accueille les acteurs éducatifs externes pour augmenter sa capacité à traiter différemment les évolutions de son environnement. L'objectif est de comprendre ce qui se joue dans la rencontre entre ces organisations, scolaires et non scolaires. Plusieurs questions ont guidé notre récolte de données :

- Comment les acteurs externes trouvent-ils et légitiment-ils leur place au sein de l'école ?
- Quels types de liens/d'interactions se constituent entre les établissements et les acteurs externes ?
- En quoi l'offre éducative des acteurs externes se distingue-t-elle de la forme scolaire ?
- Comment les activités éducatives importées de l'extérieur sont-elles accueillies, interprétées, intégrées dans le cadre scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous avons entamé une démarche en deux étapes. La première consistait à explorer des organisations impliquées dans une démarche éducative auprès des jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons réalisé un inventaire extensif mais non exhaustif des associations et entreprises qui œuvrent dans les secteurs de l'éducation à la citoyenneté, à l'entrepreneuriat, au choix, à la démarche scientifique et aux langues étrangères. Il s'agissait de cette manière d'obtenir un premier aperçu de la diversité des acteurs qui s'attachent à éduquer les jeunes dans ces différents secteurs, en partenariat avec les écoles ou non. Cette première exploration, réalisée par l'analyse des textes d'auto-description postés sur les sites internet des organisations, nous a permis de mettre en évidence les modalités pédagogiques proposées par les acteurs non scolaires dans leur travail éducatif avec les jeunes. Elle nous a aussi donné accès

à la diversité des structures organisationnelles de ces acteurs externes, qui varient selon l'origine de leur financement, leur taille, le type de reconnaissance publique, les objectifs qui ont présidé à leur création, etc.

Ensuite, nous avons réalisé une quinzaine d'entretiens semi-directifs auprès de membres d'organisations éducatives non scolaires travaillant en collaboration avec les écoles francophones belges. Les acteurs rencontrés sont issus de différents types d'organisations : des organisations de jeunesse engagées dans l'éducation à la citoyenneté, des associations d'éducation à l'entrepreneuriat, une association d'éducation à la démarche scientifique, le département éducatif d'un centre d'action laïque, un centre régional d'initiation à l'environnement, le service éducatif d'une ONG internationale, un service d'action en milieu ouvert, des fédérations de maisons de jeunes et d'organisations de jeunesse ainsi qu'une entreprise de coaching scolaire. Nous avons également eu l'occasion de rencontrer le Service Jeunesse (Administration générale de la culture de la Fédération Wallonie-Bruxelles).

Cette seconde étape de recherche avait pour objectif d'approfondir avec les acteurs non scolaires les caractéristiques de leur offre éducative et la manière dont celle-ci se différencie de la forme scolaire.

Il s'agissait également de mieux saisir leurs finalités éducatives et leur vision de l'éducation. Enfin, la réalisation des entretiens visait aussi à collecter des données par rapport aux identités des organisations, aux méthodes de coordination inter et intra-organisationnelles, aux relations entretenues avec leur environnement et notamment avec les établissements scolaires. Cette démarche empirique d'ampleur limitée sera ultérieurement poursuivie avec davantage d'acteurs, mais nous permet déjà de proposer plusieurs interprétations sociologiques. Celles-ci sont cependant limitées aux « éducation à », car nous n'avons pas collecté de données relatives à d'autres domaines où le partenariat est également fréquent, comme ceux de la culture, du sport, de la qualification professionnelle ou des disciplines scolaires telles que les sciences.

C'est sur la base de ces données empiriques que nous examinerons la nature des relations qui se créent entre les écoles et les intervenants externes en analysant au point 3 les raisons qui les poussent à renforcer leurs collaborations et à générer ainsi une dépendance réciproque. Ensuite, nous mettrons en évidence au point 4 comment la volonté des acteurs externes d'importer de nouveaux objets et des méthodes éducatives opposées à la forme scolaire est contrebalancée par une nécessité d'adaptation aux contraintes scolaires.

Une dépendance réciproque

L'environnement des écoles est aujourd'hui composé d'une grande diversité d'organisations engagées dans une démarche éducative auprès des jeunes. Ces prestataires de services éducatifs proposent une variété de formes éducatives (modalités d'apprentissage, formalisation des rôles, type de savoirs et d'évaluation, etc.) et affichent également une diversité de formes organisationnelles (division du travail, coopération entre acteurs, rapport au temps, interactions avec le marché et le réseau, etc.). Ils constituent ainsi un vivier de partenaires idéaux pour des établissements scolaires cherchant à s'adapter aux évolutions sociétales. Les écoles quant à elles sont un terrain d'action privilégié pour des intervenants éducatifs externes. Nous posons dès lors l'hypothèse que si une collaboration se constitue entre acteurs éducatifs, c'est parce que chacun des partenaires en a besoin. Ces besoins sont, de part et d'autre, relatifs à des objets d'éducation, à des formes éducatives ainsi qu'à la survie et au développement de l'organisation.

a) Ce qui pousse l'école à chercher des partenaires

Pour les établissements scolaires, faire appel à des intervenants externes constitue une manière de prendre en charge de nouveaux objets d'apprentissage mais aussi de répondre aux pressions extérieures exigeant des méthodes éducatives mieux adaptées aux évolutions du monde. Cela peut également les aider à se positionner dans l'environnement concurrentiel de l'offre scolaire.

De nouveaux objets

Depuis plusieurs dizaines d'années, les systèmes éducatifs sont confrontés à différents défis, inhérents notamment au contexte de complexification normative et d'expansion éducative et organisationnelle mentionné plus tôt. Des évolutions touchant les différents champs de la société questionnent l'institution scolaire, interrogent ses modes d'enseignement, ses choix curriculaires ou son rôle dans la reproduction des structures sociales. Les demandes adressées à l'école évoluent face à la multiplication de nouveaux besoins liés à l'émergence d'"urgences sociales" inédites (Audigier, 2012). Les crises écologiques, sociales, économiques et migratoires, associées à une évolution technologique sans précédent, placent l'école face à la question de ses priorités éducatives. De nouveaux objets, tels que l'interculturalité, l'environnement ou encore l'empathie, sont de plus en plus appelés à rejoindre les préoccupations scolaires. Les débats se multiplient sur la scène publique pour arbitrer entre les différents objets à enseigner et les différents types de pédagogie que les écoles doivent développer à cet égard.

Face à l'évolution des demandes sociétales, les écoles tendent à déléguer à d'autres acteurs ces missions qu'elles ne sont pas toujours préparées à prendre en charge. Par exemple, la mixité culturelle et sociale importante de nos sociétés fait émerger le souci de mieux préparer les jeunes à un vivre-ensemble respectueux des différences de chacun. Certaines écoles parti-

culièrement exposées à cet enjeu ont cherché dans leur environnement des acteurs capables de les aider à prendre en charge cette éducation au vivre-ensemble. Dans un second temps, le décret Missions (1997) et, plus encore, le décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active (2007), ont obligé tous les établissements scolaires à prévoir des activités d'éducation à la citoyenneté à destination de leurs élèves. Les écoles ont donc dû s'adapter progressivement. Faire appel à des intervenants non scolaires constitue une de leurs stratégies.

Un autre exemple est celui du harcèlement scolaire, aujourd'hui en pleine explosion, due notamment à la croissance exponentielle des nouvelles technologies de communication. Les écoles sont amenées à trouver rapidement des solutions à cette problématique. Elles cherchent donc parfois l'aide d'organismes extérieurs pour former les enseignants, sensibiliser les jeunes ou modifier le climat scolaire.

« Il y a des dérives de harcèlement sur les réseaux sociaux, c'est évident, et les enseignants se disent qu'il faut faire une éducation à ça. (...) Mais comme on est dans une société de l'urgence, il faut répondre aux problèmes du moment, et le problème du moment c'est le harcèlement, et c'est un vrai problème, donc on a plus de demandes pour ça. Même parfois des enseignants du primaire qui veulent qu'on vienne avec notre format et notre animation pour le secondaire dans leur école primaire. On peut pas, parce qu'à chaque âge son contenu. (...) Le problème du harcèlement, ça a été très médiatisé, et il y a ce côté... maintenant la

Communauté française oblige les écoles à mettre en place des choses pour ça, et donc là ils appellent en disant «il faut que vous veniez, je dois faire quelque chose cette année». Donc il y a beaucoup de demandes. » (Intervenant d'éducation aux médias, 22/11/2018)

Ainsi, une diversité d'objets et problématiques, qui ne sont pas encore assumés par le curriculum scolaire (ou seulement depuis peu), pénètrent depuis quelques années le territoire des écoles. Généralement, les enseignants ne sont pas formés pour traiter ces "nouveaux" objets éducatifs en classe. Ils recherchent donc des partenaires compétents pour les prendre en charge.

De nouvelles formes

L'institution scolaire n'est pas seulement questionnée par rapport à de nouveaux objets qu'elle prend insuffisamment en charge. Elle l'est aussi par rapport à sa forme éducative, souvent considérée en décalage avec le contexte sociétal, et de ce fait peu pertinente.

En Belgique francophone, le système scolaire est présenté comme étant en crise à de nombreux points de vue. Aux yeux de plusieurs intervenants rencontrés, il ne remplit pas les missions qui lui sont assignées. Ils mentionnent les problématiques du retard scolaire, des inégalités sociales, de la relégation vers les filières techniques, du décrochage et du harcèlement. Ils dressent bien souvent le portrait d'une pédagogie non adaptée aux besoins des jeunes et aux évolutions du monde. De fait, depuis plusieurs dizaines d'années déjà, l'école est fréquemment critiquée pour sa

clôture, son inefficacité et son inadaptation aux évolutions sociétales. Une grande partie des interactions ayant lieu au sein de l'école continuent à être moulées dans le modèle de la forme scolaire, conceptualisée par Guy Vincent (1994) comme un mode d'interaction éducative transmissif, déductif, cumulatif, protégé du monde extérieur. C'est une forme qui « privilégie l'écrit, entraîne la séparation de l'« éco-lier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire » (Vincent, 2008, p.49). L'apprenant y est passif, soumis à des règles supra-personnelles et abstraites (Lahire, 2008) qui dictent la posture, les déplacements et les conduites de l'enfant. L'idéologie d'ordre, de contrôle et de surveillance préserve l'asymétrie entre l'instructeur et l'instruit (Gauthier & Tardif, 1996).

Les traits éducatifs de la forme scolaire sont souvent présentés par les intervenants externes, mais aussi par certains publics et certains enseignants, comme des contraintes limitantes pour l'apprentissage des jeunes. Face à de tels constats, les établissements cherchent des solutions dans leur environnement, généralement auprès de partenaires habitués à pratiquer d'autres formes pédagogiques. Ces intervenants externes peuvent être sollicités pour combler les manques d'équipement ou de ressources pédagogiques, notamment pour mettre en place des formes éducatives basées sur l'expérimentation. Leur rôle peut également consister à prendre en charge les objets d'apprentissage qui nécessitent un rapport à l'autorité différent de celui prévalant dans les leçons transmissives classiques. C'est le cas par exemple dans l'apprentissage de la citoyenneté poli-

tique ou de la dialectique philosophique, qui exige un certain lâcher-prise des enseignants par rapport au maintien de la discipline et à la prise de paroles des élèves dans la classe.

« J'apporte un cadre, je relance le débat, mais je ne vais pas sanctionner, mettre fin à une discussion parce que je l'ai décidé comme ça. Le rapport à l'autorité est quand même fort différent. Je le vois aussi avec les enseignants, ce n'est pas évident pour eux parce qu'on leur demande de changer leur rapport à l'autorité, à leur classe, etc. Évidemment c'est plus facile pour moi qui suis animateur extérieur de le faire, ils me voient arriver, ils savent qu'ils vont rentrer dans autre chose. C'est plus difficile pour les instits qui les ont dans d'autres matières, où ils ont un autre rapport au savoir, et puis là ils doivent changer un peu de casquette. Certains trouvent des trucs pour le faire, mais ça inverse le rapport au savoir, et donc au pouvoir. » (Intervenante d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, 26/10/2018)

Il arrive aussi que les demandes scolaires adressées aux acteurs extérieurs dépassent complètement le champ d'expertise de ces organisations. Des requêtes telles que « Pouvez-vous venir former nos enseignants à la pédagogie différenciée ? » ou « Nous avons besoin de dispositifs plus inclusifs, de techniques de lutte contre le harcèlement scolaire » sont adressées aux opérateurs de services éducatifs non scolaires, révélant l'impuissance de certaines directions d'établissements face aux problématiques scolaires patentes.

Des impératifs de survie et développement des établissements

Collaborer avec des acteurs éducatifs extérieurs peut aussi constituer pour les écoles une manière d'assurer leur maintien et leur développement dans le champ éducatif. Positionnées sur un quasi-marché concurrentiel, les écoles doivent en effet développer une série de stratégies de captation d'un public. L'autonomie importante dont les écoles jouissent et les « interdépendances compétitives » qui émergent entre établissements les amène à développer leur « niche éducative » (Delvaux, 2005). Vincent Dupriez et Jacques Cornet (2005) définissent la niche éducative d'un établissement comme une « identité spécifique, qu'il se donne et qui lui est donnée, qui résulte de l'interaction entre d'une part, les contraintes structurelles de son environnement institutionnel et social et d'autre part l'agir collectif local bénéficiant des ressources culturelles de ce même environnement ». Pour construire leur identité, les écoles disposent de plusieurs stratégies, parmi lesquelles la construction de projets en partenariat avec des organisations extérieures. Visibilisés, ces projets servent de marqueurs sur le quasi-marché. Ils permettent d'améliorer les représentations que les familles se font de l'établissement, participant ainsi à revaloriser son image organisationnelle (Draelants & Dumay, 2016).

- b) Ce qui pousse les organisations non scolaires à établir des partenariats avec les écoles

Quelles sont les raisons qui poussent les intervenants externes à entrer en collaboration avec les établissements scolaires ?

Pour répondre à cette question, il convient de prendre en considération la volonté des acteurs externes de promouvoir de nouveaux objets d'éducation face aux évolutions du monde, de proposer des formes éducatives alternatives face à l'inadaptabilité de l'école à ces évolutions, et de rencontrer leurs propres impératifs de survie ou de développement organisationnels.

De nouveaux objets

On l'a vu : le contexte de rationalisation, d'individualisation et de montée des risques dans lequel les sociétés occidentales sont entrées depuis la fin du XXe siècle pousse à la constitution de nouveaux objets d'apprentissage afin d'outiller les jeunes à une société plurielle, fragmentée et instable. Au sein de l'école comme ailleurs, l'attention accordée aux diverses « éducations à » se développe. Aujourd'hui, on « éduque à » de très nombreuses thématiques qui traduisent les préoccupations de la modernité avancée : la citoyenneté, la biodiversité, l'environnement, le développement durable, l'esprit d'entreprendre, l'interculturalité, les médias et l'information, la paix, la santé, la sexualité, etc. (Barthes, Lange & Tutiaux-Guillon, 2017). Se manifeste ainsi un processus d'« éducationnalisation » de toute une série de problématiques qui étaient seulement abordées par socialisation morale dans le passé.

Beaucoup d'organisations non scolaires, telles que les organisations de jeunesse, les associations d'éducation permanente et les ONG, sont les fers de lance de ce processus. Elles se donnent pour mission de promouvoir ces « nouveaux » objets d'éducation à travers des activités éducatives plus ou moins formalisées. En marge de l'école

existe un vivier d'organisations qui travaillent à sensibiliser et éduquer les jeunes aux questions de citoyenneté, d'écologie, de santé, d'interculturalité, pour certaines d'entre elles déjà depuis des décennies. Elles cherchent donc à toucher ces jeunes par divers biais, et pas seulement via l'école. Mais comme celle-ci rassemble un large public jeune et captif, l'école leur apparaît souvent un terrain d'action idéal. Pour ces associations, souvent engagées dans un travail militant, intervenir en milieu scolaire constitue donc une opportunité de toucher les jeunes, espérer les convaincre et éventuellement recruter de futurs adhérents. Travailler en milieu scolaire permet aussi de diversifier les publics, de ne pas se limiter qu'aux « convaincus » et de toucher des jeunes qui n'auraient peut-être pas eu accès autrement à leurs offres éducatives.

De nouvelles formes

Les acteurs externes rencontrés dans le cadre de cette recherche semblent aussi être mus par une forme de « militance pédagogique ». En effet, leur volonté d'intervenir dans les écoles vise généralement à y introduire d'autres formes d'interaction éducative. Aux yeux de nombreux acteurs non scolaires, l'enseignement dans sa forme actuelle n'est pas approprié pour la prise en charge des nouveaux objets. Ainsi la forme scolaire apparaît-elle comme le point de référence négatif par rapport auquel les intervenants externes se différencient et à partir duquel ils justifient leur action auprès des jeunes. Les différentes dimensions de l'enseignement traditionnel sont considérées non adaptées à l'apprentissage de plusieurs objets pour lesquels l'assimilation de savoirs abstraits ne suffit

pas. Différents traits de la forme scolaire sont également dénoncés comme renforçant les inégalités entre élèves et participant à la relégation d'une partie d'entre eux.

Même si tous les organismes éducatifs non scolaires ne présentent pas la même approche éducative, la plupart d'entre eux offrent des activités qui prennent une forme éducative distincte en plusieurs points de la forme scolaire. Ils s'y opposent principalement sur quatre dimensions que nous développerons plus loin : à la transmission de savoirs formels, ils privilégient l'apprentissage par expérimentation ; à l'asymétrie des relations entre instructeurs et inscrits est préférée une relation d'accompagnement de l'apprentissage ; la liberté de parole et d'initiative est priorisée par rapport à la discipline et au respect des règles ; la logique de projet l'emporte largement sur la logique scolaire de planification de l'apprentissage par progression.

Ces alternatives à la forme scolaire, certains acteurs externes ne cherchent pas seulement à les mettre en œuvre dans les activités qu'ils proposent ; ils visent également à contribuer à travers elles à une transformation de la forme scolaire. Cette mission apparaît importante pour certains intervenants, notamment les détachés pédagogiques. Ces derniers sont issus de l'enseignement et ont observé les grandes difficultés que rencontrent de nombreux élèves à s'adapter au cadre strict de la forme scolaire. Il n'en reste pas moins que cette volonté de proposer une forme éducative différente de l'enseignement traditionnel reste généralement intimement liée à l'objectif principal que ces acteurs

poursuivent, celui d'éduquer les jeunes à la citoyenneté, au développement durable ou à tout autre « nouvel » objet difficilement transmissible dans le cadre de la forme scolaire. Les acteurs externes soutiennent en effet que leurs pratiques pédagogiques sont plus adaptées à la prise en charge des diverses "éducations à" et à l'inclusion de tous les profils d'élèves, qui se sont diversifiés au cours des dernières décennies.

Des impératifs de survie et développement des organisations

Plusieurs organisations non scolaires ont également besoin d'intervenir dans les classes pour subsister. Elles sont nombreuses à dépendre d'un financement public, et intervenir dans les classes constitue une manière de répondre aux critères d'agrément. Certaines sont financées en grande partie pour organiser des activités au sein des établissements. Par exemple, le décret relatif aux organisations de jeunesse³ prévoit un financement spécifique supplémentaire pour les organisations de jeunesse qui, dans le cadre de leur plan d'action quadriennal, établissent et mettent en œuvre une programmation d'actions en collaboration avec les écoles.

Le partenariat a plusieurs avantages, notamment l'accès aisé aux locaux et au matériel, éléments dont les opérateurs éducatifs ne bénéficient pas toujours à l'extérieur des établissements. Il peut constituer également une stratégie de développement, car il n'est pas toujours aisé pour les acteurs éducatifs de trouver des jeunes avec qui travailler. S'ils parviennent à convaincre

les établissements scolaires de faire appel à leurs services, leurs difficultés à atteindre un public sont alors considérablement allégées.

« À un moment donné, si les associations ont des moyens, elles doivent trouver un public. Une association qui a développé des moyens et qui est arrivée à 17 employés, à un moment donné ça devient une force de travail importante. Cette force de travail elle doit prouver à ses bailleurs qu'elle va toucher beaucoup de monde. L'école, c'est le paradis pour ça : c'est un public captif, massifié. Donc mener des projets vis-à-vis de l'école, c'est la certitude de pouvoir toucher un public. Je pense que si les associations avaient moins de moyens financiers, elles n'iraient pas forcément vers les écoles car elles n'auraient pas de raison d'y aller. » (Intervenant d'éducation à l'environnement, 19/03/2019)

Quand elles n'interviennent pas directement dans les classes, les organisations extérieures comme les AMO ou les maisons de jeunes peuvent utiliser les différents canaux de l'école pour diffuser des informations et faire connaître leur projet auprès des jeunes.

*
* *

Le partenariat scolaire apparaît comme un événement qui permet aux deux organisations d'apporter une réponse aux problèmes de l'autre, qu'il s'agisse de problème de développement de l'organisation ou d'atteinte des objectifs et missions qu'elle se fixe. Il participe donc à la consti-

³ Décret fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux organisations de jeunesse (D. 26-03-2009)

tution d'une double dépendance entre ces acteurs éducatifs. La raison d'être et l'existence de beaucoup d'organisations éducatives non scolaires dépendent des établissements avec lesquelles elles travaillent. De l'autre côté, certaines écoles comptent de plus en plus sur ces associations extérieures pour remplir certaines de leurs missions. Elles externalisent ainsi les activités

éducatives liées aux objets généralement non intégrés dans les programmes scolaires et/ou nécessitant des pédagogies alternatives à la forme scolaire. Cette dynamique d'externalisation est alimentée par la prolifération des intervenants externes, qui participent souvent à l'émergence de nouvelles demandes adressées à l'école.

Une adaptation des discours et pratiques aux réalités scolaires

Engagées dans une relation de double dépendance, écoles et organisations éducatives externes doivent s'adapter les unes aux autres pour devenir partenaires dans l'éducation des jeunes. Nos données nous montrent que cette relation peut néanmoins apparaître déséquilibrée, en faveur des établissements scolaires. En effet, les acteurs éducatifs non scolaires sont de plus en plus nombreux mais les écoles ne disposent que d'un nombre d'heures très limité pour les projets menés en collaboration avec les intervenants extérieurs. Placés dans un rôle de "clients", les établissements peuvent sélectionner les organisations partenaires sur un "marché" peu régulé. Les acteurs externes doivent donc être capables de convaincre les écoles de la qualité de leurs interventions. Construisant en partie leur légitimité sur leur différence, ils sont souvent porteurs de discours en décalage par rapport aux objets et formes éducatives et organisationnelles qui caractérisent traditionnellement l'école (point a ci-dessous). Devant cependant éviter que cette différence paraisse trop radicalement

en rupture avec le monde scolaire, ils sont pourtant amenés à entrer dans des processus d'adaptation (point b).

- a) Discours en décalage par rapport aux objets et à la forme scolaire

Objets et logiques

Une part très importante des organisations extérieures qui interviennent en milieu scolaire sont des associations d'éducation permanente ou des organisations de jeunesse. Ces organismes se distinguent de l'école notamment par la nature des objets éducatifs qu'ils traitent et des finalités qu'ils poursuivent. Alors que les enseignants sont invités à respecter le principe de neutralité, les acteurs externes présentent généralement un positionnement normatif plus tranché. Même s'ils respectent les objectifs éducatifs à propos desquels ils se sont accordés lors de la mise en place du partenariat avec les enseignants, ce sont bien souvent des acteurs privilégiant l'engagement à la neutralité. Plusieurs assument,

au-delà des missions éducatives, une fonction d'interpellation politique (égalité de genre, cause environnementale, accueil des migrants, inégalités sociales, etc.). Travailler en milieu scolaire peut d'ailleurs être une occasion pour eux d'enrôler de futurs membres de leur association.

Plusieurs acteurs mentionnent les oppositions de logiques éducatives entre les milieux scolaire et extra-scolaire. Traditionnellement, l'école fonde son travail éducatif sur les principes de rationalité, d'universalité et d'égalité, dans la perspective de transmettre à tous une culture partagée et les connaissances nécessaires pour s'intégrer à l'état-nation. Les activités importées de l'extérieur de l'école s'éloignent de cette visée d'universalisation pour apprendre à vivre en diversité, autour des principes de pluralité et de relativité.

Alors que la forme scolaire poursuit principalement des objectifs cognitifs et disciplinaires, les finalités déclarées par les acteurs externes paraissent plus variées. Leurs dispositifs éducatifs visent à former les jeunes non seulement en tant qu'élèves, mais aussi en tant qu'individus et citoyens. Souvent, ce sont des activités d'« éducation à », porteuses d'une visée de transformation sociétale. Elles poursuivent généralement l'objectif de développer chez les élèves des manières d'être au monde, avec soi et avec les autres, annonçant donner une priorité à la formation de comportements et d'attitudes et à la transformation du sujet (Audi-gier, 2012). Elles privilégient une approche par les bonnes pratiques, accordant une place importante aux valeurs (Barthes & Alpe, 2018).

Formes éducatives

Notre exploration empirique a confirmé l'opposition de la plupart des acteurs externes à la forme scolaire, qui apparaît comme le point de référence par rapport auquel ils affirment se distinguer sur au moins quatre dimensions : le rapport à l'apprentissage, le degré d'asymétrie entre enseignants et élèves, les règles d'interaction et le mode d'inscription des séquences d'apprentissage dans les parcours.

De manière générale, les dispositifs éducatifs décrits par les partenaires non scolaires laissent une place importante à l'apprentissage « moins formel ». Alors que la forme scolaire privilégie la transmission verticale de savoirs abstraits à des élèves qui les accumulent dans leur réservoir de connaissances, les organisations non scolaires prétendent minimiser cette part transmissive en faisant des élèves des entrepreneurs de leur apprentissage. Les jeunes ne sont donc pas, comme dans la forme scolaire, considérés comme des récepteurs passifs de connaissances, mais plutôt comme des apprenants actifs, mobilisés et réflexifs. L'apprentissage n'est jugé possible que par l'observation, l'expérimentation et la mise en action. Au-delà de certains savoirs utiles, les partenaires de l'école visent le développement de valeurs, d'attitudes, de savoir-être et de savoir-faire. On parle plutôt de savoirs « vivants », « ancrés » ou « situés », construits à travers l'expérience du réel par le jeune.

« Mon sentiment est que c'est plus facile de sensibiliser un jeune à la citoyenneté lorsque ça fait partie d'actes quotidiens, d'échanges que «un tableau, un bureau, un

banc avec l'élève dessus». La citoyenneté ça ne s'apprend pas, ça se vit. 'Fin ça s'apprend en le vivant, en échangeant. C'est pour ça que je ne pense pas que l'éducation formelle...même si vous devez avoir des connaissances historiques, et la façon dont l'état fonctionne etc., ce sont des aspects plus formels, ça. Qui sont évidemment absolument indispensables. Et quand quelqu'un arrive devant un bulletin de vote, le jeune doit savoir comment agir. Mais ça ne peut pas se limiter à ça. » (Intervenant d'éducation à la citoyenneté, 19/07/2019)

L'école traditionnelle se caractérise également par une relation fortement asymétrique entre l'instructeur et l'instruit : l'enseignant est le maître-instruit, porteur de savoirs codifiés et doté du pouvoir de sanction, tandis que l'élève se doit d'être soumis à son autorité. Les partenaires de l'école tendent quant à eux à présenter une autre différenciation des rôles, davantage fondée sur un rapport de co-construction des savoirs, dans lequel l'animateur est un accompagnateur du processus d'apprentissage. Ils privilégient la responsabilisation des jeunes, optant pour un renversement du rapport au savoir. Ils souhaitent que les jeunes adhèrent le plus possible à leur offre éducative, de sorte que les activités soient interactives et participatives. L'objectif est de donner le maximum de sens aux savoirs et compétences à développer.

« La philo pour enfants renverse vraiment le rapport au savoir. On n'est pas dans un rapport avec l'adulte qui va venir donner un savoir et l'enfant qui doit ingurgiter tout ça et puis le régurgiter d'une certaine

manière pour pouvoir avoir ses points et passer à l'année supérieure. On est dans un rapport de co-construction de savoirs où l'animateur est là pour mettre un cadre, mais ne va jamais orienter la pensée. Il va donner des outils pour penser, bien penser. C'est très différent de ce qu'ils ont l'habitude de faire à l'école. En tout cas eux le ressentent comme ça (...). J'apporte un cadre, je relance le débat, mais je ne vais pas sanctionner, mettre fin à une discussion parce que je l'ai décidé comme ça. Le rapport à l'autorité est quand même fort différent. » (Intervenante d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, 26/10/2018)

Dans la même perspective, la discipline et le respect des règles, principes majeurs de l'école traditionnelle, semblent avoir bien moins d'importance pour les acteurs éducatifs extérieurs. Le cadre de l'interaction est généralement moins strict et policé dans leurs dispositifs éducatifs, libérant la parole des jeunes. Les activités sont présentées comme amusantes pour ces derniers, qui apprennent tout en y trouvant du plaisir et du sens. L'imaginaire, le bien-être, le sensoriel, l'émotionnel, l'affectif et l'émerveillement sont envisagés comme des facilitateurs éducatifs, des portes d'entrée vers la connaissance et l'action. Et alors que la forme scolaire s'appuie sur un système d'évaluation sanctionnant, standardisé et fondé sur le repérage de l'erreur, les intervenants externes n'évaluent que peu l'apprentissage des jeunes, en tout cas jamais sous forme de classement quantifié. Souvent, la relation évaluative est inversée : les dispositifs prévoient des procédures pour que les jeunes puissent évaluer le forma-

teur et les outils d'apprentissage proposés.

« On voit en tout cas beaucoup d'élèves qui viennent, pas pour apprendre un métier ou pour découvrir, mais qui, en tout cas à cet âge-là, 16-18 ans, ont plus ce réflexe de venir pour avoir des points, pour réussir, et pas pour apprendre. [...] Ils sont là pour avoir leurs points, et après ils s'arrêtent parce qu'ils savent que c'est bon, alors qu'il y a moyen d'en savoir plus, de devenir meilleurs, quoi. [...] Alors là aussi, nous on a peut-être ce rôle à jouer aussi, de sortir de ce cadre purement scolaire de points, de ce genre de choses qu'on ne fait plus apparaître là non plus, heu de se dire voilà vous apprenez pour le plaisir d'apprendre aussi. Ça marche très bien là, ça marche en général bien en animation aussi. »
(Intervenant d'éducation à la démarche scientifique, 23/10/2018)

Enfin, la forme scolaire s'appuie sur une logique d'accumulation, de progression dans les savoirs avec gradation méthodique des apprentissages. Les acquisitions de savoirs n'ont pas d'utilité immédiate : les finalités éducatives poursuivies par l'institution scolaire s'inscrivent sur le long terme. Les activités proposées par les acteurs externes tendent, par contre, à privilégier la logique de projets, qui vise à générer des apprentissages dans un temps limité et généralement à travers la réalisation d'une production concrète. Ainsi, une part importante des activités d'éducation moins formelle articule des finalités éducatives lointaines avec des finalités plus courtes et productives, telles que la réalisation d'une pièce de théâtre, la création d'une mini-entreprise ou l'élaboration d'affiches de sensibilisation à la cause environnementale.

Formes organisationnelles

En plus de s'opposer à la forme scolaire, les opérateurs éducatifs externes s'écartent aussi des modalités d'action et d'organisation de l'école traditionnelle. Ils apportent au sein de l'école de nouvelles références, notamment la figure de la « cité par projet » (Boltanski & Chiapello, 1999). Cette « cité » valorise l'adaptabilité, la flexibilité et l'aptitude à gérer de nouveaux contrats. Ses principes directeurs sont l'extension des réseaux et la prolifération des liens. Les partenaires de l'école s'inscrivent généralement dans ce modèle, mobilisant les jeunes autour d'initiatives limitées dans le temps et d'objectifs éducatifs concrets.

Les acteurs scolaires et non scolaires se différencient également par leur rapport au temps et à l'espace. Alors que l'école reste généralement structurée par un découpage temporel strict (calendrier scolaire, planification du savoir, évaluation des apprentissages) et un espace rationalisé et isolé du monde extérieur, les associations externes tendent à privilégier la diversification des lieux d'apprentissage. Leur temps est aussi plus flexible, mais soumis aux exigences de leurs financeurs (élaboration d'un plan quadriennal, remise d'un rapport d'activités, etc.). Les champs scolaire et associatif se distinguent également par leurs normes de coordination du travail. Les organisations scolaires sont communément caractérisées par une structure cellulaire, faiblement couplée, rendant difficile toute coopération entre enseignants (Bidwell, 1965 ; Dupriez, 2015). Les organisations externes, par contre, sont généralement davantage fondées sur un modèle coopératif, horizontal incitant au partage des ressources et à

la réflexion collective. Bien sûr, cet inventaire de différences reste idéal typique, car les normes sociales, éducatives, organisationnelles et professionnelles varient d'une organisation à une autre.

*
* *

En se positionnant en opposition aux règles et normes de la forme scolaire, les acteurs externes mettent en évidence les bénéfices du partenariat. Ils soulignent les attraits importants de leur offre éducative pour des jeunes en pleine construction de leurs compétences sociales, leur esprit critique, leur rapport au savoir et leur compréhension du monde. Certains acteurs développent de ce fait une relation d'opportunisme antagoniste envers les établissements scolaires. Ils s'accrochent à l'école, qui les fait vivre et leur permet de justifier leurs actions. Mais dans le même temps, ils se servent de la forme scolaire comme contre-modèle éducatif et organisationnel. Ces acteurs non scolaires tendent à développer de nombreuses critiques vis-à-vis de l'école, malgré leur obligation de collaborer pour toucher les jeunes.

« Alors en tout cas nous on espère apporter une envie de changement dans l'enseignement. Bon, ça fait 40 ans qu'on lutte donc on est persévérants, on n'aboutit pas encore à grand' chose mais on sent qu'il y a quand même quelque chose qui change aujourd'hui. Maintenant, oui, c'est clair que logiquement, peut-être pas l'entrepreneuriat, mais l'approche pédagogique qu'on a elle devrait déjà exister dans les écoles, c'est clair que ça

ne devrait pas être tellement notre rôle. (...) Mais c'est vrai qu'au-delà de l'esprit d'entreprendre et des compétences entrepreneuriales, ce qu'on espère aussi c'est de changer la façon dont l'enseignement fonctionne et de remettre plus les jeunes en projet, en action que de les nourrir, et les nourrir, les nourrir, et de les désespérer parfois. Pour certains, c'est pas adapté. » (Intervenant d'éducation à l'esprit d'entreprendre, 25/07/2019)

Certaines associations s'attribuent aussi un rôle d'interpellation et de revendication relatif à différents enjeux sociaux et politiques qui fondent leur engagement. Ces interpellations s'adressent souvent aux autorités politiques mais parfois aussi à l'école, direction et membres de l'équipe éducative. Or, ce sont aussi leurs partenaires dans le travail éducatif auprès des jeunes. Ce double rôle d'associé et d'observateur critique constitue une position assez ambiguë aux yeux de certains intervenants.

« Et donc c'est vraiment ça la difficulté, c'est à la fois on est là pour être des polémistes, des revendicateurs, on doit s'insurger de certaines choses, on doit interpellier, et à la fois on doit aussi collaborer avec les écoles. Je pense qu'il y a des écoles qui n'aiment pas trop [notre AMO], parce que c'est avoir un partenaire qui va se mêler de nos affaires. (...) J'aurais envie de leur dire «c'est dégueulasse» mais à la fois je peux pas leur dire parce que c'est des partenaires, voilà. On n'a pas un rôle qui est nécessairement toujours évident. » (Intervenant dans un service AMO, 26/11/2018)

b) Des processus d'adaptation

Si une part importante des acteurs non scolaires rencontrés dans le cadre de cette recherche construisent leur légitimité sur leur différence par rapport aux objets et à la forme scolaires, ils restent néanmoins dépendants des possibilités qui leur sont offertes d'intervenir dans les classes. Afin de pouvoir continuer à être invités au sein des établissements scolaires, ils doivent pouvoir s'adapter aux contraintes scolaires. Pénétrer le terrain scolaire est une démarche jugée difficile pour certains d'entre eux. À leurs yeux, le milieu scolaire est caractérisé par ses propres codes, une structure et des normes strictes, ainsi qu'une résistance importante au changement. Les opérateurs qui veulent travailler avec les acteurs de l'école sont dès lors attentifs à ne pas se positionner trop en décalage par rapport au langage et aux conventions scolaires.

« La plupart des assoc' qui font notre travail au sens des missions (JEC, CEF, AMO qui font de l'accrochage), ils ont des moyens, ils ont des gens, ils en auront l'année suivante, mais ils ont du mal à avoir des jeunes. Et ils ont du mal à avoir des écoles. Parce que qu'est-ce qu'ils font quand ils veulent avoir une école ? Ils envoient un mail à la direction. Et nous ce qu'on fait pour avoir une école, dans les 55 écoles avec lesquelles on travaille, on sait qui contacter parce qu'on sait qui a envie de faire ce genre de projet et que ces personnes nous ont déjà vus, nous ont déjà demandés. On a la possibilité d'aller droit dans certaines écoles. (...) On les fait se connaître, se rencontrer, on alimente les relations entre les écoles. On ménage

très fort leur temps, on les laisse pas seuls, on les accompagne, on fait hyper attention aux réalités de chacun. Comme on est tous les deux profs, on continue le langage prof. (...) On fait attention vraiment au vocabulaire de l'école. Beaucoup d'assoc' se sont privées de ça. Elles ne comprennent pas le besoin de cadre, de discipline, elles ne comprennent pas le calendrier scolaire. Elles disent qu'elles veulent travailler avec les jeunes mais elles n'arrivent pas à toucher les jeunes, elles les chargent trop. » (Intervenante d'éducation à la citoyenneté, 26/07/2019)

Les intervenants externes sont donc régulièrement amenés à faire des compromis. Par exemple, il leur arrive de devoir modifier le contenu des animations qu'ils proposent, afin de correspondre davantage aux référentiels d'enseignement, aux besoins des élèves inscrits dans certaines filières ou au projet éducatif d'un établissement. Ils doivent également pouvoir adapter leurs modules pour en faire des animations à la carte, afin que les enseignants puissent choisir de ne réaliser qu'une partie d'un projet avec leurs élèves. Dans beaucoup de cas, la négociation des agendas et les adaptations aux contraintes du calendrier scolaire font partie du quotidien des acteurs éducatifs externes.

De plus, plusieurs intervenants soulignent que « l'école n'est pas un moulin », ajoutant qu'il n'est pas toujours évident pour les établissements de répondre à l'ensemble des sollicitations qui leur sont adressées. Certaines écoles semblent en effet assaillies de demandes d'interventions externes, surtout en région bruxelloise. Souvent, les acteurs externes doivent donc convaincre

l'école de leur apport en prouvant la qualité de leurs animations. Être financé par une Communauté ou une Région offre davantage de légitimité à leurs propositions éducatives. Mais généralement, le partenariat avec les écoles repose sur la fidélité des établissements à certains acteurs externes, certains projets ou animations.

« Par exemple, dans ma fédération, moi je suis responsable de ce qu'on appelle «le tour des écoles». Les objectifs du tour des écoles c'est de créer des partenariats entre l'enseignement et le secteur. C'est notre objectif principal. Alors comment ça se passe? C'est super compliqué, parce que (...) l'école, c'est quand même un monde assez cadenassé, assez fermé. Et donc c'est clair que moi quand je veux organiser un tour des écoles, je dois prendre mon bâton de pèlerin, je dois aller dans les écoles, je dois présenter mon projet, je dois montrer qu'on repose sur un décret, c'est un label qualité. Qu'on est reconnu par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Je présente des chiffres, le nombre de tours qu'on a organisés, etc. Et même ça parfois ça ne passe pas. » (Responsable formation d'une fédération d'OJ, 15/10/2019)

Dans certains cas, le frein à l'entrée sur le terrain scolaire repose sur les représentations que les membres de l'équipe éducative des établissements développent par rapport aux activités proposées par les intervenants extérieurs. Par exemple, les projets d'éducation à l'esprit d'entreprendre sont parfois assimilés à des activités « promouvant le capitalisme », et n'ayant pas leur place en milieu scolaire.

Dans le secteur des organisations de jeunesse, le questionnement est vivace par

rapport à la manière de se faire mieux connaître des enseignants. Même si les OJ n'ont généralement pas de problèmes à obtenir des demandes d'intervention de la part des écoles, elles semblent partager le sentiment que l'existence de leur large offre éducative est méconnue et ignorée par la plupart des acteurs scolaires.

Si la croissance du partenariat scolaire révèle incontestablement une ouverture de l'école sur son environnement, certains acteurs externes continuent de percevoir l'école comme un monde relativement inaccessible, régi par certains rapports au temps, à l'espace, aux normes et au social à côté desquels ils ne peuvent passer s'ils veulent pouvoir travailler en partenariat. Les représentations de l'école semblent osciller entre un système ouvert à la collaboration et une institution « massive », difficile à pénétrer et à modifier. Les dimensions rigides de la forme scolaire obligent les acteurs extérieurs à devoir adapter leurs activités éducatives ainsi que leurs modes d'organisation et de communication aux exigences de l'école. Dès lors, si certaines organisations se conçoivent au service du milieu scolaire, d'autres souhaitent éviter d'être utilisées par les écoles pour « boucher les trous ». Face au risque d'instrumentalisation de leurs missions par les écoles, plusieurs intervenants rencontrés refusent d'être uniquement invités pour faire « de l'occupationnel » pendant les jours blancs. Mais ce n'est pas le cas de tous et, parfois, les écoles développent un rapport de consommation par rapport aux offres de leurs partenaires, sans donner suite au travail éducatif entamé par les acteurs extérieurs.

« Et donc quand tu vas vers une école, voilà le beau projet que vous voyez là, vous payez 30%, c'est 800 €. Or, il y a plein d'acteurs qui viennent et qui disent «c'est gratuit !» Là les enseignants sont hyper faciles à avoir. Gratuité pour l'activité (...), donc en plus on libère du temps pour l'enseignant; et alors en plus si on offre des goodies ! Roh lalala...ça c'est le graal ! C'est une catastrophe, c'est le consumérisme en plein. Le rapport de l'école aux acteurs extérieurs, c'est ça. L'école vit son monde intérieur avec son économie et son écologie intérieure. Et puis elle rencontre des difficultés, ou des souhaits, parce que parfois ce sont des volontés pédagogiques, où je me dis «ah ben tiens je vais aller consommer les opportunités qui me sont proposées, qui vont dans le meilleur des cas soutenir mon projet pédagogique». Ça c'est bingo pour une association, quand on rencontre un enseignant ou une direction qui a envie de soutenir son projet pédagogique en y intégrant les activités de l'association, c'est génial. Parce que il y a un continuum pédagogique entre ce que va faire l'enseignant et ce que va apporter l'association. Dans beaucoup de cas c'est de la consommation. Parfois c'est de la consommation positive, c'est chouette pour les élèves qu'ils aient ce truc là. Dans d'autres cas c'est de la consommation totalement stérile. Il n'y a pas de suivi, pas d'entrée, pas de rapport. C'est juste de l'exotisme, de la distraction à bon compte. » (Intervenant d'éducation à l'environnement, 19/03/2019)

Les relations très ponctuelles de type consumériste sont généralement fuies par les acteurs externes, qui tentent de lutter

contre ce qu'ils conçoivent comme des dérives du partenariat scolaire. S'opposant à une représentation strictement récréative du monde associatif, ces partenaires insistent sur les objectifs éducatifs qu'ils poursuivent, de manière complémentaire à l'école. Certains refusent donc de faire passer leurs finalités socio-éducatives à la trappe, même si les contraintes du cadre scolaire les y incitent.

Ainsi donc, les partenaires de l'école doivent trouver l'équilibre entre la nécessaire adaptation au contexte scolaire et leur volonté de maintenir une identité et des finalités propres. Les «réels» partenariats, fondés sur une relation entre partenaires égaux, un engagement volontaire et une complémentarité des ressources respectives (Baluteau, 2017), ne sont pas si fréquents. Mais lorsqu'une véritable collaboration se crée, les relations entre acteurs scolaires et non scolaires prennent souvent la forme d'une interdépendance, à intensité variable. Cette relation interorganisationnelle ne se déroule généralement pas sans heurts, difficultés inhérentes à la nécessité de devoir négocier le format, le contenu et la responsabilité des activités éducatives.

Le partenariat scolaire peut être considéré comme un événement de rencontre entre deux organisations issues de deux champs institutionnels bien distincts. Le milieu scolaire et le monde associatif constituent en effet deux champs modelés par des normes de rationalité et des règles institutionnelles différentes. Comme nous l'avons déjà montré, ces acteurs ne partagent pas la même vision et les mêmes pratiques d'éducation auprès des jeunes. Ils se différencient éga-

lement par les modalités d'organisation de leurs activités. En créant la rencontre entre ces champs, le partenariat entre l'école et un intervenant extérieur provoque des chocs de prescriptions institutionnelles et de normes dominantes. C'est ce qui peut expliquer l'obligation des partenaires à faire des compromis pour s'adapter aux exigences de l'autre acteur éducatif.

Le rapport entre les deux champs reste néanmoins asymétrique, puisque l'école continue à constituer l'institution éducative principale, mieux financée et reconnue, attirant un public captif.

« Et puis il y a aussi la limite qui est un petit peu que les collaborations avec l'école, 'fin, c'est un peu l'enseignement le champ fort, et la jeunesse le champ faible. Et donc, on n'est pas vraiment à égalité dans notre manière de négocier nos interventions. » (Intervenant d'éducation à la citoyenneté, 17/10/2018)

Du fait de ce rapport asymétrique, les acteurs externes doivent régulièrement s'écarter plus ou moins significativement de leurs idéaux déclarés s'ils veulent être acceptés par les écoles, les enseignants et les élèves. Cette vigilance à ne pas se posi-

tionner trop en rupture avec les normes scolaires passe notamment par des adaptations temporelles, spatiales, voire pédagogiques de leur offre éducative. Certaines organisations non scolaires présentent donc un découplage entre leurs discours et leurs pratiques réelles sur le terrain scolaire. Reflétant généralement les principes qui fondent leur engagement, leurs discours relatifs aux finalités, aux formes éducatives et organisationnelles à privilégier ont une valeur intrinsèque. Néanmoins, leur conversion en pratiques effectives est mise en difficulté par la nécessité de prendre en compte les demandes des acteurs scolaires. L'incohérence partielle entre les idéaux éducatifs annoncés et les pratiques des intervenants externes peut donc être expliquée par le modèle de l'"hypocrisie organisée" (Brunsson, 2007), selon lequel les organisations modernes doivent diminuer leur cohérence interne pour pouvoir satisfaire des demandes conflictuelles. Le partenariat scolaire ajoute de nouvelles contraintes dans l'activité quotidienne des organisations externes ; l'une des manières pour elles de gérer les demandes potentiellement conflictuelles est de recourir à l'hypocrisie en adaptant leur fonctionnement au cadre scolaire.

Le partenariat, vecteur d'institutionnalisation et/ou de fragmentation ?

À la recherche permanente d'un équilibre entre adaptation au cadre scolaire et poursuite de leurs missions, les organisations externes n'en sont pas moins désireuses de changements pour le monde scolaire. Elles visent en effet à pouvoir éduquer les jeunes à de nombreux objets nouveaux, qu'elles estiment nécessaires pour affronter les risques du temps présent. Cette ambition s'accompagne souvent de propositions pédagogiques alternatives, car ces nouveaux objets ne semblent pas appréhendables sous le prisme de la forme scolaire. Constatant l'inefficacité du système scolaire, encore largement fondé sur ce modèle transmissif, certains acteurs externes entendent importer au sein de l'école d'autres principes éducatifs en espérant modifier la forme éducative dominante. Mais dans quelle mesure les changements qu'ils parviennent parfois à générer localement se diffusent-ils au-delà de quelques enseignants partenaires et « contaminent-ils » les équipes éducatives de certaines écoles ? Et dans quelle mesure ces expérimentations parviennent-elles à s'institutionnaliser à l'échelle du système ? Tant qu'elles se limitent à certains établissements, on peut dire qu'elles participent à une fragmentation du système. Mais peut-être ces processus locaux ne sont-ils que l'étape préliminaire d'un processus d'institutionnalisation, parfois long. Il s'agit donc ici de s'interroger sur le rôle que peuvent jouer les acteurs externes dans les processus de fragmentation ou de réinstitutionnalisation du champ scolaire, tant sur le plan des objets d'éducation que sur le plan des formes éducatives.

a) Changement à l'échelle des organisations

Les **objets éducatifs** imposés par les référentiels scolaires n'ont que peu évolué au cours des dernières décennies. Mais depuis quelques années, les demandes externes se renforcent progressivement à l'égard du monde scolaire, constatant la nécessité croissante de préparer les jeunes à de nouvelles réalités et aux exigences d'autonomisation individuelle. Ces pressions sont issues des publics scolaires mais également des acteurs éducatifs externes, qui tentent d'importer leurs objets éducatifs au sein de l'école. Progressivement, certains établissements ont fait appel à ces intervenants pour organiser des activités avec leurs élèves et répondre aux demandes de diversification des contenus éducatifs. Aujourd'hui, une part importante des écoles crée régulièrement des projets, souvent en collaboration avec des organisations externes, dans la perspective de compléter les contenus scolaires obligatoires par des activités d'« éducations à ». Par le choix de leurs partenaires, les établissements se spécialisent autour de certains de ces objets.

Si les établissements scolaires se différencient sur la base de la sélection d'objets, ils peuvent également se différencier au plan de la **forme éducative**. Les partenaires de l'école légitiment en effet aussi leur intervention au sein de l'école par leur distance à la forme scolaire. Nos lectures et démarches empiriques nous font penser que les collaborations entre l'école et les acteurs éducatifs externes peuvent permettre

aux enseignants de s'inspirer de pratiques alternatives au cadre normatif et interactionnel de la forme scolaire. Des transferts de savoirs pédagogiques semblent avoir lieu lors de certains partenariats, incitant les enseignants à expérimenter des techniques d'enseignement plus souples importées de l'extérieur, et parfois à questionner les finalités de l'éducation et les limites du système scolaire actuel. Les partenariats peuvent susciter une évolution dans les pratiques de certains enseignants également parce qu'une part importante des organismes éducatifs extérieurs prend en charge la formation des enseignants lors de modules de formation continue.

Mais ces changements varient fortement d'établissement en établissement, et de classe en classe. François Baluteau (2017) montre que les partenariats scolaires constituent des facteurs de différenciation qui tendent à renforcer les disparités entre les établissements. Le type de partenariat mené dans un établissement semble en effet dépendre en bonne partie de sa composition sociale. Les établissements bien placés sur le quasi-marché scolaire, favorisés socialement, choisissent plutôt des partenariats à haute valeur symbolique (projets avec des musées, des bibliothèques, des théâtres, des médias reconnus, des institutions publiques et/ou scientifiques, cours de langues, concours, projets internationaux, etc.). À l'opposé, les écoles fréquentées par des milieux plus populaires tendent à privilégier des partenaires leur permettant de répondre aux problématiques d'incivilité, de décrochage, de santé, d'échec scolaire, d'orientation scolaire, etc. Ils donnent également davantage d'impor-

tance aux activités d'éducation à la citoyenneté et aux partenariats qui permettent le placement des élèves dans un tissu professionnel.

Les activités menées en partenariat avec des acteurs éducatifs externes nourrissent l'identité des établissements, les amenant à se spécialiser autour de projets éducatifs spécifiques. La réalisation de projets en partenariat avec des acteurs extérieurs peut constituer une stratégie de distinction pour les établissements engagés sur un quasi-marché concurrentiel. Les collaborations de ce type peuvent d'ailleurs permettre aux écoles d'augmenter les ressources disponibles pour leur fonctionnement quotidien, participant davantage à accentuer les inégalités qu'à les compenser (Baluteau, 2017). Dans cette perspective, le partenariat scolaire apparaît comme l'indice d'une fragmentation structurelle et durable du système scolaire.

b) Changement institutionnel

En ouvrant le champ des possibles, certains partenariats éducatifs introduisent donc dans une partie des écoles des changements liés aux types d'objets éducatifs à transmettre, aux formes éducatives à emprunter et à l'organisation des activités scolaires. On peut cependant se demander si ces évolutions locales ne pourraient pas mener à un réel changement institutionnel. Ne sont-elles pas susceptibles de s'étendre à l'ensemble du système éducatif en ouvrant la voie au "travail institutionnel" ? Un tel travail institutionnel semble pour l'instant porter ses fruits pour certains objets éducatifs, mais beaucoup moins au niveau de la forme scolaire.

Sur ce plan de la forme, il est vrai qu'en pénétrant l'institution scolaire, les acteurs externes viennent travailler la **forme éducative** dominante. Ainsi, l'ouverture des frontières de l'organisation scolaire peut-elle apparaître comme une étape d'un processus de "désinstitutionnalisation" de la forme scolaire. Cette hypothèse doit cependant être nuancée. Il serait en effet imprudent d'affirmer que les innovations pédagogiques qu'apportent les acteurs extérieurs ont le potentiel de renverser la domination de la forme scolaire, qui constitue un modèle de socialisation particulièrement résistant au changement.

Les effets du partenariat scolaire dépendent de la nature de la collaboration nouée entre l'école et l'opérateur extérieur. Lorsque les projets éducatifs sont construits en concertation et en exploitant la complémentarité des partenaires, ils peuvent engendrer un réel partage d'idées, de contenus et de pratiques. Mais nombreux sont les partenariats éducatifs superficiels qui ne permettent qu'un échange sommaire de savoirs et de méthodes entre acteurs éducatifs (Demaillly & Verdière, 1999 ; Buffet, 1995 ; Baluteau, 2017). Malgré l'importance croissante qu'ils prennent progressivement, les projets éducatifs en partenariat n'occupent généralement qu'un espace-temps très limité dans les établissements, et cette marginalisation permet difficilement d'avoir un effet durable sur les formes d'enseignement en classe.

Par ailleurs, il n'est pas toujours certain que les activités importées de l'extérieur présentent une si nette différence par rapport à la forme scolaire. En l'absence d'observations directes, il convient en effet d'interpréter prudemment les discours

des acteurs, qui peuvent dans certains cas avoir tendance à « lisser » la réalité de leurs pratiques éducatives afin de garantir une image positive de leur offre. Il est probable que d'autres effets de découplage entre leurs discours et leurs pratiques existent, en plus de ceux qui nous ont déjà été mentionnés par les intervenants.

Il semble en effet que le partenariat scolaire s'accompagne d'un phénomène de « scolarisation » des activités importées de l'extérieur. Les intervenants doivent en effet adapter leurs animations aux contraintes du cadre scolaire, accepter les conditions de travail imposées par leurs partenaires enseignants et se plier aux rigidités temporelles, spatiales et disciplinaires de l'école. De manière générale, on peut ainsi se demander dans quelle mesure ces activités sont réellement en rupture avec la forme scolaire, et sur quelles dimensions. Par exemple, les activités éducatives importées de l'extérieur tentent généralement d'introduire davantage de symétrie dans les rôles, mais elles maintiennent une différenciation entre animateurs/intervenants et élèves ; différenciation que l'on peut concevoir comme une reproduction partielle de la forme scolaire.

Est-il d'ailleurs possible de sortir de la forme scolaire en travaillant à l'école ? Car le fait même d'évoluer dans un cadre scolaire définit inévitablement des rôles, des rythmes et des normes (d'apprentissage, comportementales, spatiales, etc.). Les innovations pédagogiques, notamment celles importées de l'extérieur dans le cadre des partenariats, pourraient être analysées comme des luttes *contre* la forme scolaire *dans* la forme scolaire.

De façon plus radicale encore, nous pourrions poser l'hypothèse que les partenariats participent à la stabilisation du système et de la forme scolaire plutôt qu'à leur évolution. En effet, comme Anne Barrère (2013) le souligne à propos des dispositifs, les offres éducatives des acteurs extérieurs impliquent souvent des changements trop légers et rapides pour donner prise à une mise en question globale des modalités pédagogiques et organisationnelles majoritaires au sein de l'école. Les partenariats scolaires peuvent alors être considérés comme des innovations managériales permettant à la bureaucratie scolaire de préserver sa structure d'ensemble tout en apportant des changements modestes dans les classes. Ainsi, les formes éducatives importées de l'extérieur de l'école viennent répondre aux limites de la forme scolaire, mais lui permettent dans le même temps de se maintenir. Le partenariat n'apparaît donc pas (encore ?) comme un medium de réinstitutionnalisation de l'école, à tout le moins pas de sa forme dominante.

L'impact des intervenants externes paraît par contre plus net en ce qui concerne les **objets d'éducation**. Car malgré la fragmentation croissante du système scolaire et la pluralité des normes, plusieurs acteurs continuent à défendre l'idée d'un socle commun de savoirs et compétences à transmettre via l'école, et à actualiser au regard des évolutions du contexte sociétal. Dans les réformes prévues par le "Pacte pour un enseignement d'excellence", on observe ainsi les indices d'une institutionnalisation progressive de nouveaux objets éducatifs. Le Pacte vise en effet un tronc commun davantage "polytechnique",

comprenant "sept grands domaines d'apprentissage, qui intégreront un certain nombre de connaissances peu présentes jusqu'alors dans la formation commune, telles que l'initiation aux arts, la littératie numérique, la capacité d'apprendre à apprendre ou l'esprit d'entreprendre." Or, plusieurs de ces « nouveaux » objets ont été mis en avant par un long travail de légitimation porté notamment par les acteurs externes au champ scolaire. La place croissante accordée aux projets réalisés en partenariat avec des acteurs externes semble donc s'accompagner d'un phénomène de sélection institutionnelle de certains objets par les pouvoirs régulateurs, apportant des modifications progressives aux contenus scolaires.

Avec l'intégration de ces nouveaux objets dans les programmes scolaires, il est probable que les établissements scolaires renforceront leurs relations avec leurs partenaires éducatifs, et que la régulation par la FWB du marché du partenariat scolaire s'accroîtra. Dans plusieurs secteurs émerge déjà la tendance au renforcement des collaborations avec le monde scolaire. Un exemple représentatif est celui du secteur des organisations de jeunesse. En 2017, le ministre de la jeunesse et la ministre de l'enseignement ont affirmé leur volonté de formaliser un groupe de travail transversal pour structurer la collaboration des deux secteurs. La plateforme OJ-écoles a vu le jour, réunissant des représentants des fédérations de pouvoirs organisateurs et des représentants des organisations de jeunesse, centre de jeunes et écoles de devoirs. Ils réfléchissent ensemble à différentes stratégies pour améliorer l'inter-

connaissance et la qualité des partenariats entre les deux secteurs. Les OJ ont mis sur pied un site internet⁴ destiné à présenter en détails les différents rouages institutionnels de leur secteur ainsi que les acteurs en présence. Ils y ont également intégré un onglet « Enseignement », répertoriant les outils pédagogiques et d'animations conçus par les OJ et que les enseignants sont invités à s'approprier. Les modes de régulation du partenariat qui se mettent progressivement en place proposent donc d'accentuer la coordination entre les secteurs, tout en laissant les offres éducatives évoluer sur un marché concurrentiel.

La FWB se met en action autour de la question des collaborations éducatives et des curricula scolaires en intégrant de nouveaux objets éducatifs au sein des programmes. On peut donc faire l'hypothèse que le partenariat n'initie pas une réelle évolution des formes éducatives, mais constitue un medium de réinstitutionnalisation progressive de certaines dimensions de l'activité scolaire, à tout le moins de ses référentiels. Le partenariat scolaire pourrait alors être interprété, sur ce plan des objets, comme une réponse temporaire à des nouveaux problèmes qui sont progressivement internalisés par le système.

Conclusion

L'importance croissante accordée à l'intervention des acteurs externes dans le temps scolaire nous invite à nous pencher sur les processus sociétaux plus larges dont ils peuvent être le symptôme. Analysé comme un phénomène organisationnel, le partenariat scolaire peut être envisagé comme un moyen pour les écoles de la seconde modernité de résoudre une diversité de problèmes auxquels elles sont aujourd'hui confrontées. La multiplication des acteurs éducatifs qui évoluent en marge de l'école constitue également une manifestation du phénomène d'expansion de l'organisation formelle. L'émergence des organisations

et le renforcement des relations qu'elles entretiennent entre elles apparaissent comme des réponses aux grands défis de nos sociétés, liés notamment à la globalisation, l'individualisation et la montée des indéterminations normatives. Face à ces mutations, l'institution scolaire est amenée à questionner son organisation, ses modalités éducatives et ses choix curriculaires. Mais les différents mécanismes institutionnels freinant le changement en milieu scolaire incitent les établissements à trouver des réponses extérieures plutôt qu'à se redéfinir complètement. À travers la stratégie partenariale, ils externalisent vers d'autres

⁴ Décret fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux organisations de jeunesse (D. 26-03-2009)

acteurs les responsabilités de répondre aux difficultés rencontrées par les publics scolaires, de prendre en charge de nouveaux objets et de les aborder grâce à des méthodes pédagogiques appropriées. Ces opérateurs externes y trouvent également un intérêt : intervenir en milieu scolaire constitue une opportunité intéressante de sensibiliser un large public aux problématiques qui fondent leur engagement, et de maintenir ou développer leurs activités.

Notre récolte de données est trop limitée pour nous permettre de trancher la question des effets du partenariat scolaire sur les formes éducatives adoptées dans les

classes. Le partenariat participe-t-il à la re-composition du système scolaire et de ses formes éducatives ou à leur maintien ? La réponse renvoie probablement à une réalité hybride. Des évolutions ont lieu au sein de plusieurs classes, mais ces transformations progressives n'apparaissent pas comme le signe d'un réel changement institutionnel qui ébranlerait la domination de la forme scolaire. Par contre, une institutionnalisation progressive de nouveaux objets se dessine dans l'école francophone belge, ce qui renforcera probablement la légitimité des interventions des partenaires externes dans les écoles.

Références

- Audigier, F. (2012). Les Éducation à...: Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 13,(1), p.25-38
- Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat: organisation en réseau et forme scolaire*. Louvain-la-Neuve: Academia L'Harmattan.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2(36), 95-116.
- Barrère, A., & Delvaux, B. (2017). La fragmentation des systèmes scolaires nationaux. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°76
- Barthes, A., & Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 23.
- Barthes, A., Lange J-M. & Tutiaux-Guillon N. (2017), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «éducations à»*, L'Harmattan.
- Beck, U. (2015). *La société du risque: sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Flammarion. (Original work published 1986).
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. London ; Thousand Oaks, Calif: SAGE.

- Bernstein, B. (1975). Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans le système d'enseignement (J-C. Chamboredon, Trans.), in *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit, p.263-300. (Original work published 1971.)
- Bidwell, C.E. (1965). The School as a formal organization, in March, J.G. (ed), *Handbook of Organizations*, Skokie, Ill, Rand Mac Nally.
- Bonnéry S., Fenard M. (2013), « La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux », *Revue française de pédagogie*, n°185, p.35-47.
- Bromley, P., Schofer, E., & Longhofer, W. (2018). Organizing for Education : A Cross-National, Longitudinal Study of Civil Society Organizations and Education Outcomes. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 29(3), p.526 540.
- Brogère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, (158), 117 160.
- Brunsson, N. (2007). Organized Hypocrisy. In *The Consequences of Decision-making*. Oxford University Press.
- Buffet, F. (1995). Entre école et musée : Le temps du partenariat culturel et éducatif? *Publics et Musées*, 7(1), 47 66.
- Côté H. (2010), « École et culture : une analyse des justifications des partenariats éducatifs à caractère culturel », *Revue des sciences de l'éducation*, n°2, vol. 36, p.493-514.
- Delvaux B. (2005), Régulation des interdépendances entre écoles : vers un modèle de responsabilité collective ?, *Recherches sociologiques*, 1, pp. 29-51.
- Delvaux Bernard (2015), *Une toute autre école*, Girsef-UCL (Pensées libres), Louvain-la-Neuve.
- Demailly, L., & Verdière, J. (1999). Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP. *Ville-École-Intégration*, (117), 28 44.
- Doray P., Maroy C. (dir.) (2001), *La construction sociale des relations entre éducation et économie: Les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*, p. 13-29, Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2016). *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Drori, G. (2008). Institutionalism and Globalization Studies. In *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism?* Sage Publications, p. 449 472.
- Drori, G. S., Meyer, J. W., & Hwang, H. (Éd.). (2006). *Globalization and organization : World society and organizational change*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dupont N. (2010), « Les partenariats écoles/ institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires ? », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, n°4, vol.43, p.95-121.

- Dupriez, V. (2015), *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Dupriez V., Cornet J. (2005), *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, De Boeck.
- Gauthier, C. & Tardif, M. (dir.) (1996), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin Editeur.
- Glasman D. (1992), *L'école réinventée? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, Paris, L'Harmattan.
- Grootaers, D. (Eds) (1998), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, Editions du CRISP
- Henriot-van Zanten, A. (1990). *L'École et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*, Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2008), *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Leblebici, H., Salancik, G., Copay, A., & King, T. (1991). Institutional Change and the Transformation of Interorganizational Fields: An Organizational History of the U.S. Radio Broadcasting Industry. *Administrative Science Quarterly*, 36(3).
- Landry C., Serre F. (1994), *Ecole et Entreprise. Vers quel partenariat?*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mangez E., Bouhon M., Cattonar B., Delvaux B., Draelants H., Dumay X., Dupriez V., & Verhoeven M. (2017). « Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ?, *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, n°110.
- Mangez, E., & Liénard, G. (2014). Pilier contre champ ? De l'articulation entre différenciation fonctionnelle et fragmentation culturelle. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 45(1), 1 22.
- Maroy, C. (2013). *L' école à l'épreuve de la performance: Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles: De Boeck.
- Matias V., Lemerise T. (2006), « Le partenariat musée-école aux yeux des enseignants du secondaire : un appui au principe mais une implication concrète hésitante », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°1, vol. 9, p.57-73.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : Tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon, *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 147).
- Meyer, J. W. (2010). World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, 36, 1 20.
- Meyer, J. W., Krücken, G., & Drori, G. S. (2009). *World society : The writings of John W. Meyer*. Oxford University Press.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340 363.
- Meyer, J. W., & Scott, W. R. (1983). *Organizational Environments : Ritual and Rationality*.
- Montoya N. (2013), « Les établissements scolaires face aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle », *Carrefours de l'éducation*, n°36, p.15-30.

- Franklin, B. M., Bloch, M. N., & Popkewitz, T. S. (2004). *Educational Partnerships and the State : The paradoxes of governing schools, children and families*, Palgrave Macmillan.
- Sauvé, L. (2001). Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis. *Éducation relative à l'environnement*, 3, 21-36.
- Thornton, P. H., & Ocasio, W. (2008). Institutional Logics. In *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*, SAGE Publications Ltd, p. 99-128.
- Vincent, G. (Eds.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?: scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), p.45-62.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Annexe

Acteurs rencontrés lors de la phase de récolte de données :

Secteur	Agrément	Date
Éducation à la citoyenneté	Organisation de jeunesse	17/10/2018
Éducation à la citoyenneté	Organisation de jeunesse	06/06/2019
Éducation à la citoyenneté et aux médias	Organisation de jeunesse	22/11/2018
Éducation à la citoyenneté	Service d'Aide en Milieu Ouvert	26/11/2018
Éducation à la citoyenneté	Fédération des Maisons de Jeunes	06/12/2018
Éducation à la philosophie et à la citoyenneté	Département éducatif d'un centre d'action laïque	26/10/2018
Éducation à la santé et à la citoyenneté	Service éducatif d'une ONG internationale	17/12/2018
Éducation à l'entrepreneuriat	Cellule d'une asbl d'enseignement	06/11/2018
Éducation à l'entrepreneuriat	Asbl subsidiée par les régions wallonne et bruxelloise	27/06/2019
Éducation à l'environnement	Centre régional d'initiation à l'environnement	19/11/2018
Éducation à l'environnement	Organisation de jeunesse	19/03/2019
Éducation à la démarche scientifique	Asbl subsidiée par la région wallonne	23/10/2018
Coaching scolaire	Entreprise	20/12/2018
Jeunesse	Service Jeunesse – Administration générale de la culture (FWB)	12/03/2019

Derniers cahiers de recherche publiés

2020

Cattonar B., Dupriez V.

L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux : une étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles, n°121

Galand B.

Le numérique va-t-il révolutionner l'éducation ?, n°120

Hindriks J., Godin M.

Quelles sont les écoles qui combinent excellence et mobilité sociale ? Une analyse empirique internationale, n°119

Dupont S., Bouchat P.

Lorsque la psychologie cognitive s'intéresse au décret Missions : constats et recommandations, n°118

2019

Gurnet N., Fusulier B.

Insertion professionnelle des docteurs récemment proclamés. Enquête auprès de quatre universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles, n°117

De Clercq M.

L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique, n°116

Draelants H.

Le redoublement n'est pas un médicament. Réponses et pistes pour une approche modérée et réflexive de son usage, n°115

2018

Molitor M.

L'université aux risques de l'économie de la connaissance, ou quelles finalités pour l'université aujourd'hui ? n°114